



**Università  
degli Studi  
di Ferrara**

## **UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FERRARA**

Corso di Laurea in Tutela, diritti e protezione dei minori

***Adolescenti e lutto:  
la death education attraverso la cinematografia***

Relatore:

Prof. Joseph Moyersoen

Laureanda/o:

Alessandra Santangelo

Anno Accademico 2021– 2022

## INDICE

1. Adolescenza e psicologia	pag. 4
1.1. L'arte di ascoltare	pag. 4
1.2. Ascoltare l'adolescente	pag. 10
1.3. Uno sguardo sul presente: l'adolescenza durante il lockdown	pag. 14
1.4. Le crisi e i compiti evolutivi	pag. 17
1.5. Il giusto intervento	pag. 18
2. Adolescenza e cinema	pag. 19
2.1. Rassegna di pellicole incentrate sull'adolescenza	pag. 20
2.2. Attacco al corpo (l'anoressia)	pag. 25
2.3. Capire il dolore e non lasciarlo mai (la depressione)	pag. 27
2.4. Senza paura e senza pietà (le condotte antisociali)	pag. 28
2.5. Piangeranno quando sarò morto (il – tentato – suicidio)	pag. 32
3. “Death education” attraverso la cinematografia	pag. 34
Bibliografia	pag. 41
Filmografia	pag. 44
Sitografia	pag. 45

*“Mi resi conto che non esiste una reale e oggettiva separazione tra suono e silenzio, ma soltanto tra l'intenzione di ascoltare e quella di non farlo.”*  
(J. M. Cage, 1912)

*“Una rivolta è in fondo il linguaggio di chi non viene ascoltato.”*  
(M. L. King, 1960)

# 1 – Adolescenza e psicologia

## 1.1. *L'arte di ascoltare*

Quando si chiede aiuto, spesso non si sa realmente cosa si sta cercando, non si sa dove ci porteranno le nostre richieste e non si può prevedere a priori l'esito delle nostre scelte e delle risposte che riceveremo. Quando si chiede aiuto, a volte, non si ha nemmeno realmente bisogno di avere una diagnosi, ma semplicemente di essere ascoltati. Anche per merito della conoscenza e dell'applicazione dell'articolo 12 della “*Convenzione sui diritti del fanciullo*” (CRC), la dimensione dell'ascolto negli ultimi anni ha finalmente ottenuto più spazio di quanto gliene sia mai stato concesso, dai clinici e dagli operatori sanitari, soprattutto quando parliamo dei più giovani. Quando si ha a che fare con i minorenni, si entra in un mondo del tutto nuovo, per non dire parallelo, rispetto alla prassi con gli adulti, che spesso ci disorienta o ci avvilisce, se non otteniamo i risultati sperati. Ma avere contatti con un minorenne, non significa che bisogna necessariamente affidargli un'etichetta che lo possa categorizzare, umiliando lui e appagando narcisisticamente noi adulti. No, sarebbe un errore. Significa entrare nel suo mondo, comprendere di cosa ha realmente bisogno e supportarlo nei momenti di transizione. Uno di questi momenti è proprio la fase adolescenziale. Sia in ambito politico – governativo, che in ambito socio-sanitario, l'attenzione posta all'adolescenza è stata tardiva, riducendo spesso la stessa ad un mero passaggio dall'infanzia all'età adulta. Proprio per questo, le istituzioni che hanno accolto e valutato, nei tempi passati, gli adolescenti hanno utilizzato spesso nosografie inappropriate a una fase dello sviluppo psichico mobile e “liquido”, non ancora consolidato, con il rischio di consegnare troppo precocemente una diagnosi certa, classificatoria, capace di influenzare in modo significativo il processo evolutivo ancora in atto e la costruzione di un'identità in formazione. L'operazione è complessa e necessita di un *setting* diagnostico e terapeutico molto flessibile, sostituito molto spesso, però, da un numero piuttosto ridotto e predefinito di colloqui in linea più con le esigenze istituzionali che di quelle del giovane paziente (Lancini, Cirillo, Scodreggio, Zanella, 2020). L'adolescenza è una fase del ciclo di vita molto particolare, che merita un'attenzione specifica. La responsabilità che ogni operatore si ritrova a dover affrontare riguarda non solo ragazze e ragazzi sofferenti, ma anche madri e padri addolorati, tutti con una storia unica e irripetibile che merita il massimo rispetto, i quali decidono di rivolgersi con coraggio, fiducia e speranza ai professionisti. Esistono diversi modi di approcciarsi alle vicende dello sviluppo e, per quanto concerne l'adolescenza, intesa come una seconda nascita, delicata e complessa, si deve fare i conti con il fatto che molto spesso l'inconscio, che è l'oggetto della nostra attenzione, non solo non si nasconde, ma aiuta a trovare la strada della sopravvivenza.

A proposito di ascolto, quando ci riferiamo agli adolescenti, dobbiamo essere consapevoli che si deve trattare di una vera arte. Circa duemila anni fa un pensatore-filosofo greco, Plutarco, scrisse l'opera “*L'arte di ascoltare*”. Nel suo scritto, Plutarco si rivolge ai giovani e cerca di convincerli che la conoscenza del mondo, e di sé stessi, passa dalla disposizione ad accettare gli altri per come sono e dalla capacità di usare i modi giusti per metterli in condizione di esprimersi. Arriva a dire che “*l'ascoltatore fino e puro deve immergersi con la concentrazione fino a cogliere il senso profondo del discorso e la reale disposizione d'animo di chi parla.*” In un altro passaggio del testo sottolinea come: “*I più invece, a quanto ci è dato vedere, sbagliano, perché si esercitano nell'arte di dire prima di essersi impraticati in quella di ascoltare, e pensano che per pronunciare un discorso ci sia bisogno di studio e di esercizio, ma che dall'ascolto, invece, possa trarre profitto anche chi vi s'accosta in*

*modo improvvisato. Nell'uso della parola, invece, il saperla accogliere bene precede il pronunciarla, allo stesso modo in cui concepimento e gravidanza vengono prima del parto.*"

Al di là dalla finalità specifica del testo, ciò che colpisce è l'opinione che l'ascoltare non solo è importante tanto quanto il parlare, ma, addirittura, lo precede in senso logico e temporale: prima si ascolta e poi si parla. Il tema dell'ascolto è stato ripreso nel tempo da molti pensatori, scienziati, uomini di fede, politici, artisti, ciascuno dei quali ha lasciato un particolare contributo nel tentare di capire l'arte dell'ascolto. Di seguito sono solo alcune delle citazioni reperite in testi e nella rete:

*"Gli Dei hanno dato agli uomini due orecchie e una bocca per poter ascoltare il doppio e parlare la metà."*

(Talète, 624 a.C.)

*«Sia ognuno pronto ad ascoltare, lento a parlare, lento all'ira. ...Siate di quelli che mettono in pratica la parola e non soltanto ascoltatori, illudendo voi stessi. Perché se uno ascolta soltanto e non mette in pratica la parola, somiglia a un uomo che osserva il proprio volto in uno specchio: appena s'è osservato, se ne va, e subito dimentica com'era. Chi invece fissa lo sguardo sulla legge perfetta, la legge della libertà, e le resta fedele, non come un ascoltatore smemorato ma come uno che la mette in pratica, questi troverà la sua felicità nel praticarla.»*

(San Giacomo 1,19-25)

*"Parlare è un mezzo per esprimere sé stessi agli altri, ascoltare è un mezzo per accogliere gli altri in se stessi."*

(Wen Tzu, testo classico taoista)

*"Quando l'orecchio si affina diventa un occhio."*

(Rumi, poeta e mistico persiano del XIII secolo)

*"Esiste un momento per tacere, così come esiste un momento per parlare. Nell'ordine il momento del tacere deve venire sempre prima: solo quando si sarà imparato a mantenere il silenzio, si potrà imparare a parlare rettamente."*

(Abate Dinouart, 1771)

*"Chi sa ascoltare non soltanto è simpatico a tutti, ma dopo un po' finisce con l'imparare qualcosa".*

(W. Mizner, 1876)

*"Un discorso che non sia caro a chi lo fa non può essere piacevole a chi lo ascolta; né può essere facilmente pronunciato se non viene udito con gioia."*

(B. Lam, 1902)

*"Lo colpì il fatto che la vera caratteristica della vita moderna non consisteva nella sua crudeltà o nella sua insicurezza, ma solo nella nudità, nel suo squallore, in quella sua incapacità di ascoltare e di apprendere."*

(G. Orwell, 1903)

*“Il dire è un fenomeno fisiologico; ascoltare è un atto psicologico.”*

(R. Barthes, 1915)

*“Impara ad ascoltare. Non impari niente ascoltandoti parlare.”*

(F. L. Buscaglia, 1924)

*“Acquistiamo il diritto di criticare severamente una persona solo quando siamo riusciti a convincerla del nostro affetto e della lealtà del nostro giudizio, e quando siamo sicuri di non rimanere assolutamente irritati se il nostro giudizio non viene accettato o rispettato. In altre parole, per poter criticare, si dovrebbe avere un’amorevole capacità, una chiara intuizione e un’assoluta tolleranza.”*

(Gandhi, 1940)

*“Alla fine, ricorderemo non le parole dei nostri nemici, ma il silenzio dei nostri amici.”*

(M. L. King, 1960)

*“... Il problema è capirsi. Oppure nessuno può capire nessuno: ogni merlo crede d’aver messo nel fischio un significato fondamentale per lui, ma che solo lui intende; l’altro gli ribatte qualcosa che non ha relazione con quello che lui ha detto; è un dialogo tra sordi, una conversazione senza né capo né coda. Ma i dialoghi umani sono forse qualcosa di diverso?”*

(Calvino, da Palomar, 1983)

*“Ascoltare è una cosa magnetica e speciale, una forza creativa. Gli amici che ci ascoltano sono quelli che avviciniamo. Essere ascoltati, ci fa aprire e espandere.”*

(K. A. Manninger)

*“C’è un modo di ascoltare che è un modo di donare.”*

(G. Marcel)

Tutte queste citazioni sottolineano con forza, due necessità:

- quella di porre attenzione a ciò che si ascolta, per evitare solamente di udire, per imparare, capire, aprirsi, mettere in pratica;
- quella di porre attenzione a chi si ascolta, per evitare di dare un messaggio di non accoglienza, per comunicare gioia, vicinanza, comprensione.

Tutto ciò rimanda al tema dell’intenzione, cioè di cosa ci proponiamo quando entriamo in comunicazione con qualcuno. Il Dizionario Devoto-Oli, alla voce **“ascoltare”** enfatizza la dimensione della volontà di trattenersi di proposito ad udire attentamente: *“Trattenersi di proposito a udire attentamente; prestare la propria attenzione o partecipazione a qualcosa in quanto oggetto o motivo di informazione o di riflessione o di devozione, accogliere benevolmente, esaudire.”*

In conclusione si può sintetizzare che il nodo dell’ascoltare sembra rappresentato, da un lato, dai criteri che utilizziamo per ascoltare gli altri (in altre parole, il processo mentale che sceglie, in base alla loro importanza, le informazioni che arrivano al cervello) e, dall’altro, dalla capacità di fare silenzio dentro di noi. In particolare è opportuno porre l’accento sul fatto che non si tratta di

immaginare il silenzio come mutismo o come puro e semplice tacere, ma come condizione essenziale per accogliere l'altro con amore, in un dialogo libero e liberante.

Prima di entrare in profondità sulle modalità dell'ascolto è opportuno chiarire a quale/i ascolto/i stiamo riferendoci. Riferendoci al contributo di Roberto Maurizio, in occasione della Conferenza Episcopale Italiana del 2004 possiamo partire dall'osservazione della vita quotidiana e dall'esperienza che abbiamo come individui. Secondo l'autore, è possibile distinguere almeno cinque situazioni di ascolto:

- a) **ascolto quotidiano** tra persone, familiari, amici, colleghi di lavoro;
- b) **ascolto solidale e umanitario**;
- c) **ascolto educativo**;
- d) **ascolto terapeutico**;
- e) **ascolto sociale** verso una pluralità di individui.

Nella prima situazione l'ascolto serve per costruire e mantenere relazioni tra persone legate da vincoli ed interessate reciprocamente (sono da intendersi in questo senso sia il rapporto tra il commerciante e il cliente sia quello tra marito e moglie o tra amici). Nella seconda situazione l'ascolto è essenziale per comprendere in quale modo poter essere d'aiuto in situazioni di difficoltà di persone singole o gruppi o intere popolazioni (sono da intendersi situazioni simili l'aiuto offerto in un centro di ascolto parrocchiale o quello che viene prestato in situazione di emergenza dopo una catastrofe naturale). Nella terza situazione l'ascolto è componente essenziale di una progettualità educativa, che mira ad offrire opportunità di crescita, di cambiamento, di miglioramento delle proprie condizioni di vita (in riferimento agli adolescenti, ai giovani, ma anche agli adulti, agli anziani...). Nella quarta situazione, che ci riguarda più nello specifico, ci si riferisce alle situazioni di ascolto specificatamente di tipo terapeutico, condotte da specialisti e finalizzate ad offrire alle persone (singoli, famiglie, gruppi) opportunità di sguardi diversi su di sé, di superamento di difficoltà psicologiche, ecc. Nella quinta situazione, invece, la prospettiva è quella dell'ascolto della e nella società, dei bisogni che gli individui propongono, del loro punto di vista su questioni importanti per la società, di proposte e suggerimenti per migliorare il funzionamento delle convivenze sociali (comunità sociali) e delle istituzioni che governano le comunità. Se è vero che i confini tra queste situazioni di ascolto non sempre sono chiari e definiti, è altrettanto vero che tra le prime e le ultime due vi è una forte differenza: con l'ascolto terapeutico si entra nell'ambito di situazioni strutturate che richiedono competenze professionali particolari, ma anche capacità di utilizzo di riferimenti teorici, tecnici e deontologici.

Ciò che accomuna tutte queste situazioni è il riuscire a creare un ascolto effettivo, attento, attivo, capace di creare le condizioni per l'emergere di nuove informazioni e favorire un'interazione trasformativa della realtà per i diversi soggetti in gioco (chi ascolta e chi è ascoltato). In altri termini, alla base di tutte le situazioni troviamo la necessità di ascoltare in modo efficace: esso non è, innanzi tutto, un ascolto finto (che dedica attenzione a tratti o che lascia spazio alle distrazioni o che si fida dell'intuito per cogliere le cose importanti o un ascolto passivo) o un ascolto logico (concentrato esclusivamente sul contenuto trasmesso e sul suo significato logico).

Philippe Kaepelin propone di distinguere tra "écouter" e "entendre", perché la semplice percezione sonora delle parole non garantisce automaticamente che si sia realizzato un vero ascolto, il quale imprime alle parole una valenza significativa e affettiva. Un ascolto efficace è un ascolto nel quale ci si mette "nei panni dell'altro", cercando di entrare nel punto di vista del nostro interlocutore e,

comunque, condividendo, per quello che è umanamente possibile, le sensazioni che manifesta. L'ascolto attivo si basa sull'empatia e sull'accettazione. Esso si fonda sulla creazione di un rapporto positivo, caratterizzato da un clima in cui una persona possa sentirsi empaticamente compresa e, comunque, non giudicata. Quando si pratica l'ascolto attivo, invece di porsi con atteggiamenti che tradizionalmente vengono considerati da "buon osservatore", quali l'impassibilità, la neutralità, la sicurezza di sé, la non cura delle proprie emozioni, sembra più opportuno rendersi disponibili anche a comprendere realmente ciò che l'altro sta dicendo, mettendo in luce possibili difficoltà di comprensione. In questo modo è possibile stabilire rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco. Per diventare attivo, l'ascolto deve essere aperto e disponibile non solo verso l'altro e quello che dice, ma anche verso sé stessi, per ascoltare le proprie reazioni, per essere consapevoli dei limiti del proprio punto di vista e per accettare il non sapere e la difficoltà di non capire. L'uso dell'ascolto attivo permette di guidare il nostro interlocutore dove vuole andare, di entrare nella sua mappa del mondo, di accogliere il suo linguaggio, di direzionare la comunicazione con un linguaggio strategico.

I principali elementi che caratterizzano un'attività di ascolto attivo, sono:

- **sospendere i giudizi di valore**, evitando di attribuire all'interlocutore etichette o inserendo quanto egli dice in categorie di senso note e codificate (Giannelli M. T., 2006);
- **osservare ed ascoltare**, raccogliendo tutte le informazioni necessarie sulla situazione contingente, ricordando che il silenzio aiuta a capire e che il vero ascolto è sempre nuovo, non è mai definito in anticipo in quanto rinuncia ad un sapere già acquisito;
- **mettersi nei panni dell'altro - dimostrare empatia**, cercando di assumere il punto di vista del proprio interlocutore e condividendo, per quello che è umanamente possibile, le sensazioni che manifesta;
- **verificare la comprensione**, sia a livello dei contenuti che della relazione, riservandosi, dunque, la possibilità di fare domande aperte (cioè domande che lasciano ampio spazio alla persona di rispondere come ritiene più opportuno) per agevolare l'esposizione altrui e migliorare la propria comprensione;
- **scegliere con attenzione il luogo ed il tempo in cui ascoltare**, facendo attenzione al contesto fisico-spaziale dell'ambiente in cui si svolge la comunicazione per agevolare l'interlocutore e farlo sentire il più possibile a proprio agio.

Ritornando al nostro discorso, uno dei testi recenti più interessanti ed importanti sul tema dell'ascolto è quello di un'antropologa, Marianella Sclavi, che ripropone a distanza di secoli dal testo di Plutarco, un nuovo approccio: quello artistico.

Nel suo volume rilancia l'attenzione sulla differenza tra ascolto passivo e ascolto attivo nell'ambito della comunicazione interculturale, partendo dalla riflessione su situazioni concrete. Proprio l'analisi di eventi della vita quotidiana permette di cogliere l'importanza della comunicazione ma, anche, le difficoltà della comunicazione tra le quali possiamo considerare i malintesi, l'imbarazzo, la diffidenza. Nel suo testo M. Sclavi propone sette regole per esprimere completamente l'arte di ascoltare:

1. *Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca;*
2. *Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista;*

3. *Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.*
4. *Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico;*
5. *Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.*
6. *Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione interpersonale. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti;*
7. *Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé.*

Se è vero che ascoltare è un'arte è altrettanto vero che l'arte può essere appresa, senza porsi l'obiettivo di diventare grandi maestri (della pittura, della musica, della letteratura), bensì, più semplicemente, buoni ascoltatori. Imparare l'arte dell'ascoltare gli altri apre l'opportunità di imparare ad ascoltare sé stessi. Si pensi a quanto analfabetismo nel riconoscimento delle (proprie) emozioni c'è in giro e al fatto che se non si sa dare parola alle proprie emozioni, non si riesce nemmeno ad intendere quelle degli altri. Si pensi, anche, a un modo semplice per capire come ascoltare, in altre parole ricordare quelle volte in cui ci si è sentiti ben ascoltati, cogliere che cosa, in quella esperienza, ha dato la qualità dell'ascolto. Capire il nostro modo abituale di essere ascoltati e di ascoltare gli altri è già un passo importante<sup>1</sup>. Solo così è possibile cogliere difetti nell'ascolto e cercare di correggerli.

*“Adulti imparate ad ascoltarci  
le nostre parole valgono  
sono importanti, dateci a mente.  
Ritornate bambini  
riscoprite le vostre emozioni perse  
vedrete che ci capirete meglio.”*

(scritto da un anonimo adolescente e lanciata nei mari in tempesta di internet, affinché ciascuno dei navigatori potesse raccoglierla).

---

<sup>1</sup> Un contributo nel capire che tipo di ascoltatore si è lo propone J. Gesler, quando descrive i caratteri essenziali di dieci cattivi ascoltatori: il multi-attività, il mondano, il finisci-frasi, il contraddittore, lo sputa-risposta, il grande filosofo, l'autobiografo, lo scruta-orologio, il superveloce, lo smemorato.

## 1.2. Ascoltare l'adolescente

Detto questo, abbiamo capito che sarà fondamentale metterci in ascolto per poter arrivare direttamente all'adolescente e questo lo dimostrano diverse prospettive.

Una prima prospettiva è di tipo **formalistico-giuridico** secondo la quale ci si deve mettere in ascolto di adolescenti e giovani perché lo affermano e lo richiedono normative e convenzioni internazionali e nazionali. In particolare ci si riferisce a tre documenti che è possibile considerare fondamentali: la CRC<sup>2</sup>, la Carta europea per la partecipazione sociale dei giovani<sup>3</sup> e lo Statuto dei diritti e doveri degli studenti<sup>4</sup>. Vediamo sinteticamente quale apporto fornisce ciascuno di questi tre documenti: L'articolo 12 della CRC è dedicato esplicitamente all'ascolto del minore e recita testualmente: *1. Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.* Si tratta di una normativa di grande importanza, in quanto delinea uno specifico diritto del bambino ad essere riconosciuto come persona e, di conseguenza, ad essere ascoltato direttamente - e non solo attraverso i propri genitori od altri tutori - su tutto ciò che lo riguarda, in particolare modo per quanto attiene gli aspetti giuridici (affidamento, adozione, ecc.), laddove sia presente la capacità di discernimento.

Il secondo documento, pur non citando mai in modo diretto il termine "ascolto", propone una prospettiva culturale che è consistentemente connessa al tema dell'ascolto dei giovani, come è evidente nell'introduzione, di seguito proposta: *"La partecipazione attiva dei giovani alle decisioni alle attività a livello locale e regionale è essenziale se si vogliono costruire delle società più democratiche, più solidali, e più prospere. Partecipare alla vita democratica di una comunità, qualunque essa sia, non implica unicamente il fatto di votare o di presentarsi a delle elezioni, per quanto importanti siano tali elementi. Partecipare ed essere un cittadino attivo, vuol dire avere il diritto, i mezzi, il luogo, la possibilità, e, se del caso, il necessario sostegno per intervenire nelle decisioni, influenzarle ed impegnarsi in attività ed iniziative che possano contribuire alla costruzione di una società migliore. Gli enti locali e regionali, che sono le autorità maggiormente vicine ai giovani, hanno un ruolo rilevante da svolgere per stimolare la loro partecipazione. In tal modo, possono vigilare affinché non ci si limiti ad informare i giovani sulla democrazia e sul significato della cittadinanza, ma vengano offerte loro le possibilità di farne l'esperienza in modo concreto. Tuttavia, la partecipazione dei giovani non ha l'unica finalità di formare dei cittadini attivi o di costruire una democrazia per il futuro. Perché la partecipazione abbia un vero senso, è indispensabile che i giovani possano esercitare fin da ora un'influenza sulle decisioni e sulle attività, e non unicamente ad uno stadio ulteriore della loro vita. Nel sostenere e nell'incoraggiare la partecipazione dei giovani, le autorità locali e regionali contribuiscono ugualmente ad integrarli nella società, aiutandoli ad affrontare non solo le difficoltà e le pressioni che subiscono, ma anche le sfide di una società moderna in cui l'anonimato e l'individualismo sono spesso accentuati. Nondimeno, perché la partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale si riveli un successo duraturo e significativo, non è sufficiente sviluppare o ristrutturare i sistemi politici ed amministrativi. Ogni politica e ogni attività di promozione della partecipazione dei giovani deve accertarsi che esista un ambiente culturale rispettoso dei giovani e deve tener conto della diversità*

---

<sup>2</sup> Si tratta della convenzione approvata a New York nel 1989, recepita dagli stati membri dell'Onu (dall'Italia con la legge 27.5.1991 n. 176), come documento di indirizzo politico culturale delle azioni nei confronti dell'infanzia, intesa come fascia d'età che arriva sino alla maggiore età.

<sup>3</sup> Si tratta di un documento predisposto dal Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa in una prima versione nel 1990 e successivamente rivisto dall'Unione Europea nel 2003, a seguito del Libro Bianco europeo sulla condizione giovanile del 2001.

<sup>4</sup> Si tratta del DPR 24.6.1998, n. 249, Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

*delle loro esigenze, delle loro situazioni e delle loro aspirazioni. Deve inoltre comportare una dimensione di svago e di piacere.*” L’ascolto è, di fatto, inteso come una modalità concreta per rendere esigibile il diritto dei giovani alla partecipazione, in quanto l’ascolto può essere uno dei *mezzi*, una delle *possibilità* che permette ai giovani di intervenire nelle decisioni e di influenzarle. In questo caso, quindi, la focalizzazione è sul giovane come parte integrante di una comunità sociale, con diritti e doveri di partecipazione alla comunità.

Il terzo documento riguarda, in modo diretto, gli adolescenti e giovani che frequentano e vivono la scuola secondaria superiore ed è il frutto di un lungo confronto che ha coinvolto tutte le componenti della scuola, e in primo luogo gli stessi studenti, attraverso le loro associazioni e le loro rappresentanze istituzionali<sup>5</sup>.

Lo Statuto ridefinisce la scuola prioritariamente come “luogo di formazione e di educazione mediante lo studio”, riconducendo a questa funzione essenziale tutti gli altri obiettivi e valori propri della comunità scolastica: la crescita della persona, lo sviluppo dell’autonomia individuale, il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali. Ispirandosi alla CRC, lo Statuto individua i principi di un corretto rapporto fra studenti e docenti, basato sulla pari dignità e sulla distinzione di ruoli, sul rispetto reciproco e sulla cooperazione volta alla realizzazione delle finalità della scuola. Lo Statuto traduce nella realtà della scuola fondamentali diritti quali la libertà di opinione ed espressione, il diritto di riunione e di associazione, il diritto all’informazione e alla riservatezza. È particolarmente significativo l’accento posto sulla necessità che gli insegnanti esercitino il loro diritto-dovere di determinare il percorso didattico attivando un dialogo con gli studenti, volto ad acquisirne e a discuterne le richieste, le opinioni e le valutazioni. In particolare all’art. 1, concernente la vita scolastica, si afferma che la scuola è una comunità di dialogo, che fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante – studente e che la vita scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione. All’articolo 2, inerente i diritti degli studenti, si afferma che lo studente ha diritto di essere informato sulle decisioni e sulle norme che regolano la vita della scuola, nonché il diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola. A tal fine i dirigenti scolastici e i docenti dovrebbero attivare con gli studenti un dialogo costruttivo sulle scelte di loro competenza in tema di programmazione e definizione degli obiettivi didattici, di organizzazione della scuola, di criteri di valutazione, di scelta dei libri e del materiale didattico. Inoltre, nei casi in cui una decisione influisca in modo rilevante sull’organizzazione della scuola si afferma che gli studenti della scuola secondaria superiore, anche su loro richiesta, possono essere chiamati ad esprimere la loro opinione mediante una consultazione. Analogamente negli stessi casi e con le stesse modalità possono essere consultati gli studenti della scuola media o i loro genitori. È possibile cogliere, anche in questa norma, una concezione dell’ascolto come condizione e fattore di democrazia, da un lato, e di crescita sociale (educazione), dall’altro.

La seconda prospettiva si basa sul fatto che il mondo degli adulti conosce poco o nulla i **bisogni** dei giovani: l’ascolto è visto come strumento per conoscere bisogni, esigenze, desideri, ecc., in vista della messa a punto di azioni tese a soddisfare tali necessità. Alla base di questa prospettiva vi sono due idee di fondo: da un lato il pensiero che i giovani siano sostanzialmente consapevoli dei loro bisogni e dei loro desideri e che – interpellati in proposito – siano in grado di comunicarli correttamente e, dall’altro, che il mondo adulto conosca le modalità per rispondere in modo efficace

---

<sup>5</sup> Su questo tema è stato prodotto un altro recente documento ministeriale, la Direttiva n. 1.455/2006 contenente indicazioni ed orientamenti per la partecipazione scolastica.

alle domande giovanili, qualora siano espresse. Le esperienze di incontro e lavoro con i giovani nel territorio e nella scuola e gli studi realizzati sui giovani e sull'età giovanile costringono, però, a prendere atto del fatto che queste idee di fondo sono entrambe false. Da un lato non è vero che tutti i giovani siano consapevoli dei propri bisogni (a volte, peraltro, quelli proposti sono stereotipati e indotti e non "veri" bisogni) né tanto meno, laddove la consapevolezza, c'è questa implichi necessariamente la voglia di dividerli con il mondo adulto o la capacità di comunicarli.

Al contempo non è assolutamente vero che il mondo adulto sia in grado, sempre e necessariamente, di rispondere a necessità e desideri. Si tratta, quindi, di considerare con attenzione la complessità delle situazioni giovanili e accettare che la realtà concreta presenta situazioni in cui si tratta di operare per accrescere nei giovani la consapevolezza dei propri bisogni, sogni, desideri ma anche dei problemi. In altre situazioni, invece, si tratta di operare affinché i giovani sviluppino un senso di fiducia in sé stessi e nel mondo adulto affinché possano ritenere utile comunicare qualcosa di sé. In altre situazioni, ancora, si tratta di operare per migliorare la capacità dei giovani di comunicare sentimenti, emozioni, bisogni. Allo stesso modo, con il mondo adulto, si tratta di operare - a volte - per far crescere la capacità di riconoscimento dei giovani come portatori di bisogni meritevoli di attenzione, mentre altre volte si tratta di far crescere negli adulti la capacità di attenzione ed ascolto o la capacità di affrontare le esigenze giovanili in modo adeguato.

Una terza prospettiva si basa sulla **protezione e sulla tutela**: sull'evidenza delle molte situazioni altamente problematiche in cui sono coinvolti i giovani, dalle morti del "sabato sera" alle molteplici forme di dipendenza, dall'anoressia e bulimia alla violenza tra i giovani e dei giovani. Alla base di questa prospettiva vi è la convinzione che l'età adolescenziale e giovanile sia caratterizzata da disagi e problemi di diversa natura e livelli che investono gli adolescenti e gli adulti e che richiedono soluzioni congruenti ed efficaci. In questo senso si tratterebbe di sviluppare al contempo sia capacità predittive sia capacità risolutive. Da un lato, infatti, è forte l'attesa di strumenti e modalità per scoprire il prima possibile i segnali dei problemi e dei disagi e, dall'altro, è forte l'attesa per soluzioni definitive e certe. Anche in questo caso, però, esperienze e studi, obbligano tutti a prendere atto della grande difficoltà a sviluppare diagnosi precoci o definitive: un ragazzo che nella scuola elementare può esprimere disagi e problemi relazionali non necessariamente proseguirà il proprio percorso di vita diventando un giovane a disagio o deviante o con patologie psichiatriche o con comportamenti antisociali. Anzi, la realtà evidenzia come, a volte, dietro storie altamente drammatiche di adolescenti non vi siano esperienze infantili particolarmente difficili o con disagi specifici. Le difficoltà non sono meno rilevanti laddove si prendano in esame le strategie di risposta ai problemi. Come è meglio agire, quali metodologie e strumenti sono adatti ed efficaci?

Da anni chi opera nel campo sociale (da quello psicologico a quello pedagogico a quello socio-culturale a quello giuridico...) ha capito che ogni soluzione pensata e provata è sempre relativa e che in tempi brevi appare obsoleta. Si pensi solamente al destino delle comunità alloggio: quando sono nate (verso la fine degli anni sessanta - inizio anni settanta) esse apparivano come esperienze rivoluzionarie in quanto introducevano elementi innovativi di portata assoluta in un sistema basato solo su risposte istituzionali (di forte impronta custodialistica e punitiva) mentre oggi ci si rende conto che questo strumento di lavoro sociale non offre a tutti i ragazzi in crisi un'effettiva possibilità di riscatto e cambiamento. Si tratta, quindi, di concepire l'agire sociale, verso gli adolescenti ed i giovani, improntato a un continuo processo di ricerca ed esplorazione che implica l'assunzione di responsabilità sia nella direzione della sperimentazione sia della seria valutazione delle azioni che si

vanno a realizzare. Tutto ciò non riguarda solo la sfera delle azioni più chiaramente orientate a rispondere a problemi manifesti ma anche la sfera delle azioni orientate a prevenire comportamenti e situazioni di disagio e sofferenza tra adolescenti e giovani e, tra questi, ovviamente, anche forme di intervento basate sull'ascolto.

In sintesi, gli studi e le innumerevoli ricerche sul mondo adolescenziale e giovanile realizzati nel corso di questi ultimi vent'anni<sup>6</sup> hanno costantemente evidenziato una situazione che può apparire paradossale: da un lato si può leggere l'investimento in ricerche ed indagini sull'adolescenza come indicatore di una significativa attenzione e volontà del mondo delle istituzioni e degli adulti verso i giovani ma, al contempo, da questi lavori emerge costantemente la difficoltà degli adulti di ascoltare i giovani e dei giovani di essere ascoltati. In realtà ciò che manca veramente agli adolescenti ed ai giovani è l'esperienza di ascolto nel corso della vita quotidiana, nei molti momenti "normali" di incontro con adulti: in famiglia, nella scuola, nell'associazionismo, ecc. È in questi contesti che gli adolescenti ed i giovani dovrebbero sperimentare l'esperienza di base dell'ascolto, perché solo in questo modo possono arrivare a cogliere il valore di altre opportunità e possibilità di ascolto, di carattere macro-sociale (si pensi a quanto indicato nella Carta europea della partecipazione dei giovani alla vita comunale e regionale del 1990, e nella Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita comunale e regionale del 2003, che hanno dato vita a molti progetti sperimentali interessanti a livello comunale e regionale, in Italia e nella maggioranza degli altri Paesi membri del Consiglio d'Europa). Ciò che è in gioco, in sostanza, non è tanto la possibilità o meno per gli adulti di conoscere gli adolescenti, conoscere i loro bisogni, desideri, problemi quanto quello di riconoscerli come persone. Si tratta di accettare l'alterità in quanto tale, di accettare la sfida del porsi di fronte a loro e riconoscerli. Ciò implica mettere in moto un processo di reciprocità, di possibilità di accogliere le diversità dei punti di vista (quello dell'adolescente e quello dell'adulto), di individuazione di spazi per la costruzione di qualcosa in comune. Ciò che c'è in comune di importante è sicuramente il presente, il loro e quello di tutti ovviamente, ma ciò che c'è di maggiormente prezioso in comune è il futuro della società, degli adolescenti che diventeranno adulti (e quindi genitori, lavoratori, volontari, ecc.) e degli adulti che diventeranno un po' meno adulti e via via anziani.

Per concludere questo punto non c'è di meglio che rilanciare le parole di un filosofo dell'educazione, Claudio Bucciarelli, che, a proposito della relazione tra adulti e adolescenti, propone questa riflessione: "*L'adulto, che vuole entrare in relazione seria con gli adolescenti, deve aprire, dentro di sé, zone di vulnerabilità.*" Egli ritiene che gli adulti spesso pensano che siano gli adolescenti a dover essere vulnerabili nei loro confronti, in realtà è il contrario. Non si tratta di fare il vuoto di valori, pensieri e idee nell'adulto, ma di creare le condizioni perché vi sia posto dentro sé stessi per ciò che l'adolescente porta. Creare il posto per l'altro è la condizione per creare nuovi spazi di comunicazione. Però - sottolinea - non si può costruire una seria situazione di comunicazione-ascolto con gli adolescenti, se nella situazione di ascolto nell'adulto predomina il ruolo, l'idea di salvare o di insegnare come si deve vivere. L'alternativa possibile è una relazione basata sull'autenticità, sul porsi in relazione con gli adolescenti così come si è, con i limiti e le risorse, con il senso di impotenza, con l'idea di non essere arrivati da nessuna parte ma di essere ancora in ricerca. In questo modo di porsi

---

<sup>6</sup> In particolare si possono consultare: Garelli F., *La generazione della vita quotidiana*, Mulino, Bologna 1984; Censis, *Adolescenti: condizioni di vita e qualità delle relazioni educative*, Ministero dell'Interno, Roma 1985; Labos, *La gioventù negata. Osservatorio sul disagio giovanile*, TER, Roma 1994; De Pieri S., Tomolo G., *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino 1996.

e di vedere la relazione adulto-adolescente Bucciarelli vede la possibilità per l'adulto di dare concretezza al suo compito sociale: *“Se nella relazione adulto-bambino, il compito dell'adulto è di introdurre il bambino nella compiutezza dell'età adulta, nella relazione adulto-adolescente, compito dell'adulto è tradurre l'adolescente all'incompiutezza dell'età adulta”*.

La più grande impresa che avviene nell'individuo nella fase adolescenziale, è la conquista del vero Sé, che porta inevitabilmente la forma di una crisi. Inoltre, il disagio, la crisi stessa, la sofferenza mentale non sono collocati nella persona, ma sono da ricercare nell'intreccio tra l'individuo, i propri bisogni evolutivi, il contesto, la cultura affettiva e l'ambiente, in senso ampio, in cui è immerso (Maggiolini, 2009). Inoltre, aspetto fondamentale da non tralasciare è che, differente dalla prassi con gli adulti, l'adolescente non vive una crisi che può essere inquadrata ricorrendo esclusivamente a quanto accaduto nelle fasi di vita precedenti, in una sorta di determinismo psichico infantile; di contro, dipendono da quanto sta accadendo *ora*, nel processo trasformativo in atto, e il dolore deriva dalla percezione del ritardo che si sta accumulando e dalla visione di un futuro incerto, che in alcuni casi può divenire perdita della speranza in un futuro possibile. Detto questo, la crisi adolescenziale non deve essere pensata come un mero prosieguo di una psicopatologia infantile e neanche come il segnale di avvio di una psicopatologia adulta: l'adolescenza è una fase della vita che ha una dignità propria, che merita dei processi clinici specifici e una diagnosi e un trattamento molto delicati. Esistono eventi nella vita che però, possono aggravare la situazione di un adolescente, già disorientato e immerso nei suoi compiti evolutivi, che è quella del trauma e del lutto. Ovviamente, come per ogni individuo, si reagisce secondo il proprio stato emotivo, il proprio carattere, la propria personalità ancora in fase di costruzione, l'ambiente e la rete di supporto di riferimento, pertanto si può dare origine a diverse reazioni prettamente personali anche quando ci riferiamo ad uno stesso evento oggettivo.

### *1.3. Uno sguardo sul presente: l'adolescente durante il lockdown*

Prima di addentrarci più nello specifico su quali siano i compiti evolutivi e le conseguenti crisi che il minore si ritrova ad affrontare, ritengo opportuno dare uno sguardo anche allo scenario attuale in cui si ritrova a vivere a seguito dell'emergenza pandemica, vissuta (purtroppo molto spesso) come un trauma. Finora abbiamo sottolineato l'importanza di prestare un tipo di ascolto empatico e attivo per cogliere al meglio e il prima possibile tutte le situazioni che porterebbero dei rischi nella vita dei minori; ma in una situazione come questa, quanta attenzione si sta davvero prestando loro? Gli studi condotti sulle conseguenze della pandemia rispetto ai dati raccolti su bambini e adolescenti, hanno sottolineato quanto poco si sia dedicata attenzione proprio a questa fascia d'età che è rimasta per lo più nell'ombra per la maggior parte di questo tempo e, solo dopo l'emergere delle gravi conseguenze a livello psichico e fisico della diffusione del virus, è stata posta una lente su di loro.

Alcuni dati derivano dalla ricerca del *COVID-19 International Behavioral Science Working Group* dell'Università di Harvard<sup>7</sup> realizzata a marzo e aprile scorsi, che ha coinvolto un campione di 3.453 individui attraverso dei questionari: per l'Italia hanno partecipato l'ospedale pediatrico Gaslini e l'università degli Studi di Genova con il duplice obiettivo di monitorare lo stato psicologico di bambini e famiglie e individuare precocemente le eventuali situazioni di criticità a livello psichico

---

<sup>7</sup> task force mondiale di esperti di scienze comportamentali: <https://gking.harvard.edu/covid-italy>

e comportamentale al fine di intervenire precocemente con interventi di supporto (colloqui e video-colloqui). A fronte di una minore vulnerabilità clinica al virus da parte dei bambini, ...<<il loro benessere appare assediato allo stesso modo degli adulti per ciò che concerne la qualità di vita e l'equilibrio emotivo, a prescindere dallo stato psicosociale di partenza, per effetto diretto del confinamento stesso e per il riflesso delle condizioni familiari contingenti (assenza o perdita dei nonni, genitori disoccupati o senza lavoro, scarsa socializzazione, etc.)>><sup>8</sup>.

Dall'analisi dei dati preliminari relativi alle famiglie italiane con figli minori di 18 anni a carico (3.251 questionari), pubblicati a giugno 2020, è emerso che:

- nel 65% e nel 71% dei bambini con età rispettivamente minore o maggiore di 6 anni, sono insorte problematiche comportamentali e sintomi di regressione;
- nei bambini al di sotto dei 6 anni, i disturbi più frequenti sono stati l'aumento dell'irritabilità, disturbi del sonno e disturbi d'ansia (inquietudine, ansia da separazione);
- nei bambini e adolescenti di età compresa tra 6 e 18 anni, i disturbi più frequenti hanno interessato la "componente somatica" (disturbi d'ansia e somatoformi come la sensazione di mancanza d'aria) e i disturbi del sonno (difficoltà di addormentamento, difficoltà di risveglio per iniziare le lezioni per via telematica a casa).

L'indagine ha inoltre rilevato:

- una correlazione statisticamente significativa tra il livello di gravità dei comportamenti disfunzionali dei bambini/ragazzi e il grado di malessere "circostanziale" dei genitori: all'aumentare di sintomi o comportamenti derivanti dalla condizione stressogena nei genitori (disturbi d'ansia, dell'umore, disturbi del sonno, consumo di farmaci ansiolitici e ipnotici), aumentavano i disturbi comportamentali e della sfera emotiva nei bambini e negli adolescenti, indipendentemente dalla pregressa presenza di disturbi psichici nei genitori;
- un aumento di malessere psichico dei genitori legato alla "condizione Covid", significativamente più frequente e intenso nelle famiglie al cui interno erano presenti sia persone anziane sia bambini.

I dati evidenziano chiaramente come la situazione di confinamento abbia determinato una condizione di stress notevolmente diffusa con ripercussioni significative a livello di salute fisica e psichica di genitori e figli, a cui l'ospedale Gaslini ha cercato di rispondere con un aiuto immediato nella fase acuta, anche al fine di ridurre i rischi di sintomi post-traumatici perduranti nel tempo: analogamente alle ricerche internazionali, **arriva un forte monito alla necessità di intervenire tempestivamente in un'ottica preventiva e supportiva.**

Un'altra interessante indagine (Mangiavacchi L. e altri, 2020) ha riguardato l'Italia, coinvolgendo 5133 bambini minori di 16 anni e i loro genitori, e si è svolta parallelamente in Spagna, Francia, Germania e Austria, tra aprile e maggio 2020, a cura di varie università (per l'Italia, l'Università di Perugia): l'obiettivo era valutare l'impatto del *lockdown* sul processo di apprendimento dei bambini, sulla capacità dei genitori di conciliare l'attività lavorativa con le responsabilità familiari, e – specificamente per l'Italia - sull'uso del tempo dei bambini e sull'andamento della didattica a distanza, da cui si rileva che:

---

<sup>8</sup> <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>, pag. 2

- la qualità dell'uso del tempo dei bambini varia in base alle caratteristiche dei genitori (ad esempio il tempo impiegato leggendo o ascoltando storie aumenta con il livello di istruzione)
- esistono molte differenze nel tempo dedicato alle attività che favoriscono lo sviluppo cognitivo, come scuola, studio, attività extrascolastiche e lettura, in base alla fascia di età (il 70% dei genitori dei bambini della scuola dell'infanzia erano più preoccupati del processo di apprendimento dei loro figli, giudicando insufficiente il loro apprendimento durante il *lockdown*; la percentuale scende al 48% per i bambini della scuola primaria, e al 20% per i ragazzi delle scuole medie e superiori).

**Inoltre, viene confermata l'elevata correlazione dei risultati scolastici con il livello di istruzione e la condizione socio-economica dei genitori, che si riflette nella variabilità del tempo dedicato alla lettura, e che in ultima analisi si traduce in un concreto rischio di aumento della disuguaglianza e povertà educativa.**

Il Comitato sui diritti del fanciullo presso le Nazioni Unite, in una dichiarazione adottata l'8 aprile scorso ha evidenziato i gravi effetti fisici, emotivi e psicologici della pandemia di COVID-19 sui minorenni e ha invitato gli Stati a proteggere i diritti dei minori, realizzando interventi per superare disparità nei territori, acuite dall'emergenza. In un'altra informativa del 13 maggio 2020, le Nazioni Unite invitano gli Stati membri ad intervenire affinché la salute mentale della popolazione venga considerata una componente essenziale dei piani di risposta nazionale alla pandemia di COVID-19, in tutti i settori pertinenti, ad esempio sostenendo ambienti di apprendimento ed educazione per bambini e adolescenti costretti a un lungo periodo di *lockdown*. Dato che tale situazione ha degli effetti sullo sviluppo neuropsichico di bambini e adolescenti, soprattutto nel lungo periodo, raccomandano, fra l'altro, l'adozione di misure che prevengano l'aumento delle disuguaglianze e della violenza domestica contro donne, bambini e persone con disabilità e che offrano a bambini e ragazzi opportunità di apprendimento alternativo fuori dalla scuola.

Un messaggio del maggio 2020 del World Economic Forum<sup>9</sup> ha affermato che il "*COVID-19 sta danneggiando la salute mentale dei bambini*" e ha avvertito che "*alti livelli di stress e di isolamento possono influenzare lo sviluppo del cervello, a volte con conseguenze irreparabili a lungo termine*".

Il WEFForum ha indicato tre modi in cui possiamo proteggere – a livello collettivo e comunitario - i bambini, gli adolescenti e i loro familiari dall'impatto psicologico potenzialmente devastante della pandemia

1. Investire a livello pubblico e privato sui servizi e sui programmi di prevenzione/promozione/cura della salute mentale e psico-sociale di bambini e ragazzi, con un approccio "ciclo di vita", in particolare nei contesti socialmente ed economicamente deprivati.
2. Attuare politiche, programmi e servizi *community-based* "tarati" sugli specifici bisogni di bambini e adolescenti in tempo di pandemia da covid-19. L'UNICEF, il WEFForum e vari partners stanno lavorando per adattare e integrare i programmi di supporto psicosociale e promozione della salute mentale in molti modi (didattica a distanza "accessibile" a tutti i bambini che non possono andare a scuola, formazione degli operatori sanitari per l'individuazione precoce di segnali di rischio psichico nei bambini "vulnerabili", tecnologie

---

<sup>9</sup> weforum.org

informatiche per raggiungere direttamente i bambini che necessitano di supporto e consulenza, ecc), e fornire indicazioni ai governi per la loro implementazione.

3. Tenere in considerazione i bisogni dei bambini e degli adolescenti in ogni dibattito/decisione di adozione di misure restrittive: è necessario ascoltare direttamente i ragazzi, per poter pianificare programmi e servizi realmente utili. Lo slogan delle giovani generazioni: “*Non per noi, ma con noi*”.

In conclusione, oggi, a causa della pandemia, il 99% dei bambini e degli adolescenti del mondo stanno sperimentando varie forme di limitazione della propria autonomia di movimento, compresa la sospensione della frequenza scolastica, e il 60% vive in Paesi con *lockdown* parziale o totale. Varie ricerche ci dicono che gli alti livelli di stress e isolamento possono influenzare lo sviluppo psico-fisico di bambini e adolescenti, anche a lungo termine, pesando maggiormente su coloro che si trovano in situazioni di povertà economica, sociale, educativa (WEForum, 2020).

Ma, parallelamente, molti studi dimostrano che quanto più precoce è l'intervento, tanto più sarà efficace nel mitigare/ridurre le conseguenze nefaste che un'esperienza traumatica avversa (denominata ACE: *Adverse Child Experience*) può avere sulla salute fisica e mentale dei soggetti in età evolutiva (Bauer S. 2020). In particolare, genitori e pediatri possono fare molto per ridurre le conseguenze dello stress prima che questo diventi “tossico”, rispettivamente fornendo un ambiente relazionale affettivamente sicuro e stabile, e monitorando lo sviluppo a livello sociale ed emotivo.

È fondamentale quindi mettere in atto interventi generali a supporto della salute mentale per tutta la popolazione in età evolutiva e interventi mirati per i soggetti a maggior rischio e/o in condizioni di fragilità, da rimodulare costantemente in base all'evolvere generale e locale della pandemia (WHO, 2020).

La definizione e l'attuazione degli interventi deve tenere conto delle evidenze scientifiche e buone prassi esistenti, e avvenire in una rete collaborativa tra le istituzioni sanitarie, educative, sociali, ecc. e i professionisti impegnati in prima linea nella educazione, nell'assistenza e nella cura dei bambini e degli adolescenti, coinvolgendo in modo partecipativo le famiglie e gli stessi minori affinché sviluppino/rinforzino le proprie risorse resilienti (ISS, 2020).

Le fila di tutto il discorso, ci riportano all'importanza di comprendere quanto la mente del minore sia una “spugna” e, in quanto tale, possa essere capace di assorbire sia le situazioni positive e di sviluppo, sia quelle traumatiche e critiche che possono essere un ostacolo al loro normale sviluppo evolutivo.

#### *1.4. Le crisi e i compiti evolutivi*

Prima di approfondire le condizioni critiche che potrebbero relegare gli adolescenti in premesse piuttosto al limite, affrontiamo rapidamente i complessi compiti evolutivi che incontreranno:

- **Separazione – Individuazione:** l'adolescente si rende progressivamente indipendente, a livello sia mentale che affettivo, dalle figure di riferimento, ma il processo è complesso perché si richiede prima di tutto di rinunciare ai propri vissuti di idealizzazione e protezione del proprio Sé. Di conseguenza l'adolescente, per poter sopravvivere, deve investire l'affetto in altre direzioni che portano con sé intensi vissuti di perdita, luttuosi e, in qualche modo, depressivi;

- **Mentalizzazione del Sé corporeo:** i cambiamenti innescati dalla pubertà rendono palese la trasformazione biologica del corpo, che costringe l'adolescente ad accoglierla e integrarla in una nuova immagine di sé. La difficoltà insita del momento è il passaggio da un corpo indifferenziato ad uno sessualmente maturo e potenzialmente generativo, nonché mortale, prospettiva che crea non poco avvillimento in un corpo che ancora si sente onnipotente e invincibile (e che spesso è motivazione delle ripetute modalità che i giovani mettono in atto quando attentano alla loro vita);
- **Nascita sociale:** l'adolescente in questo periodo realizza anche che dovrà direttamente assumersi la responsabilità di avere un ruolo socialmente riconosciuto;
- **Definizione – formazione dei valori:** l'adolescente mette a punto tutti i valori di riferimento che orienteranno le sue future azioni individuali, pertanto sarà decisivo anche l'incontro di figure di riferimento terze all'ambiente familiare da cui gli adolescenti assorbono nuovi principi che contribuiranno a formare il *proprio* sistema etico e valoriale.

### 1.5. Il giusto intervento

Vista in questa prospettiva, quindi, la crisi evolutiva rappresenta un blocco, un ritardo nel percorso identitario di chi non si è ancora ben consolidato: il sintomo, che spesso è un *agito*, è una manifestazione del disagio che caratterizza questo momento e l'adulto è chiamato ad intervenire non banalizzando mai alcun segnale di richiesta d'aiuto proveniente da ragazzi e ragazze<sup>10</sup>. Il sintomo, inoltre, deve essere inteso come una forma del tutto personale di autosomministrarsi una cura, un'automedicazione urgente per mitigare un dolore mentale insopportabile, che rischia di sfiorare la sensazione di follia. Ogni adolescente ha il suo modo e ogni adolescente ha il suo mondo: provare a togliere forzatamente questo sintomo, senza aver costruito con lui un'alternativa, è davvero un'operazione pericolosa. Il rischio sarà farlo sbattere violentemente con le angosce di morte più profonde che potrebbero sfociare in un gesto estremo con il suicidio, in una frattura mentale, in un *breakdown* psicotico e nella perdita di contatto con la realtà (Lancini, Cirillo, Scodreggio, Zanella, 2020). Ma proprio perché è così difficile dirlo a parole, che nome si può dare a questo dolore? Non c'è una risposta che vada bene per tutti, ma la chiave è l'ascolto: la posizione empatica, senza pregiudizi e senza pressioni può aiutare a comprendere l'apparente insensatezza dei comportamenti.

---

<sup>10</sup> In questo lavoro i termini "adolescenti, ragazzi e ragazze" si utilizzano come sinonimi rispetto alla fascia di età.

## 2. Adolescenza e cinema

Il cinema. La 7° arte. La vera bellezza. Tutto quello che viviamo e le immagini dei media passano anche attraverso l'arte cinematografica. Etimologicamente riferibile al greco (κίνημα «movimento» e tema di γράφω «descrivere»), è l'abbreviazione di “cinematògrafo” brevettato nel 1893 dal francese *cinématographe*. Secondo il vocabolario Treccani indica il “procedimento che permette di rappresentare il movimento grazie alla proiezione su schermo di una successione di immagini fotografiche positive con una frequenza molto rapida; quindi anche l'arte e l'industria che realizza film cinematografici”. Inizialmente le immagini erano registrate su pellicole fotosensibili mentre oggi sono usati formati digitali che consentono una maggiore resistenza. Nella sua accezione più ampia, la cinematografia è l'insieme dei film che rappresentano un'espressione artistica che spazia dalla fantasia alle informazioni di varie tipologie, nella quale il linguaggio cinematografico è un ottimo strumento anche di formazione il cui valore aggiunto lo si comprende sperimentando la visione e la lettura interpretativa dei film interi o dei singoli spezzoni degli stessi. Tale valore segue quattro step fondamentali che partono dall'analisi, alla riflessione, alla comprensione fino alla rielaborazione, con lo scopo di veicolare messaggi e di incrementare la possibilità di apprendimento sulle nostre esperienze vissute. Inoltre, si creano una serie di meccanismi e dinamiche tra spettatore e pellicola, che rimbalzano a specchio sulla pellicola stessa. Lo psicoanalista Cesare Musatti scrive a riguardo che lo spettatore vive un distacco tra l'ambiente esterno e l'ambiente fittizio della pellicola perché, non ha la possibilità di farli vivere entrambi nell'esperienza cosciente. Pertanto, durante la visione, si attivano due meccanismi di difesa potenti che, a livello analitico, essendo funzioni proprie dell'Io, hanno il significato di proteggerlo da eccessive richieste o esperienze che non si è direttamente in grado di sopportare. Di solito non agiscono soli e, nel nostro caso, ci riferiamo alla combinazione tra il meccanismo dell'identificazione proiettiva e quello della proiezione. Il primo si riferisce all'esperienza cosciente del potersi mettere nei panni del personaggio scelto, protagonista o no, che risuona particolarmente intimo e profondo, perché la durata dell'identificazione è limitata alla durata temporale della pellicola; ma, insieme a questo, a livello più inconscio, agisce la proiezione, che si attiva quando lo spettatore attribuisce al personaggio emozioni e sentimenti che, in realtà, sono propri (ad esempio, quando definiamo le qualità e i comportamenti: brutto, bello, buono, cattivo...). Inoltre, l'identificazione proiettiva facilita la proiezione, mentre la proiezione rafforza l'identificazione proiettiva: in questo modo lo spettatore soddisfa in modo parziale le sue pulsioni che nella vita quotidiana sono repressate. In sostanza, vedere un film aiuta a parlare di emozioni: molto spesso si pensa all'uso di tale mezzo per potersi mettere in comunicazione anche con gli adolescenti, ma quando il fine è presentare situazioni simili alle sue bisogna stare molto attenti e bisogna che ci sia un operatore competente ad accompagnarlo, soprattutto quando c'è la possibilità che si rimandi ad un trauma vissuto, proprio per evitare la ri-traumatizzazione. Di contro, ci sono anche degli aspetti molto positivi perché, se utilizzato nel modo giusto, consente di mettere una distanza dall'esperienza vissuta in modo da poterla rielaborare con più serenità<sup>11</sup>.

A proposito di minori, nel nostro caso specifico gli adolescenti, tanti registi hanno dedicato loro delle pellicole con grande sensibilità e attenzione alla condizione e alla tutela dei minori stessi. Molti ritengono che rappresentare l'adolescenza in un'opera sia veramente troppo facile, ma vedere questo difficile periodo come un tema banale e senza alcun vero valore artistico, è veramente una cosa

---

11

ridicola ed insensata. Il cinema è un'arte e l'abbiamo già ribadito: come nella pittura si hanno diversi soggetti e diverse tecniche, così nel linguaggio filmico ci sono diverse realtà e stili. Certo, ci sono film belli e brutti oggettivamente, ma il contestualizzare e il definire le correnti ci rende più facile stabilire il loro grado di rilevanza.

### 2.1. Rassegna di pellicole incentrate sull'adolescenza

Detto questo, ci sono tanti film che seppur apparendo semplici, demenziali o troppo drammatici sono esemplari per riuscire a capire e vivere al meglio questo strano periodo della vita che ad ogni modo definirà la nostra esistenza anche da adulti. L'elenco che ne segue è solo un assaggio tra le infinite possibilità:

“*American Graffiti*”: è un film del 1973 diretto da George Lucas. L'opera è un omaggio pieno di nostalgia del regista stesso, al periodo che ha fatto da sfondo alla sua adolescenza (anni sessanta), qui si parla di un lavoro più che personale da parte di Lucas. La pellicola racconta l'ultima notte nella propria città d'appartenenza di due giovani amici, Curt (Richard Dreyfuss) e Steve (Ron Howard), i quali dovranno partire il giorno dopo per l'università. I ragazzi si affacciano a quest'ultima notte in due maniere completamente opposte: il primo (Curt) è dubbioso ed ha una gran paura del futuro, il secondo (Steve) è più che felice di abbandonare la sua vecchia vita per affrontarne una nuova. Questo film vi catapulterà in una realtà ormai perduta già ai tempi in cui fu girato. Un vero e proprio “graffito” del mondo adolescenziale degli anni sessanta che tra corse di auto, stazioni radio sperdute e cameriere sui rollerblade, vi farà entrare perfettamente nel dipinto storico.

“*The Outsiders*” (I ragazzi della 56° strada): è un film del 1983 diretto dal famosissimo regista Francis Ford Coppola. La pellicola tratta la tematica della lotta tra bande tipica degli anni sessanta. Si parla di scontri tra i Greasers (i ragazzi poveri con giacca di pelle e brillantina) e i Socials (i ragazzi ricchi con la giacca del liceo) che porteranno questi ragazzini a confrontarsi con una realtà che delle persone della loro età non dovrebbero nemmeno conoscere, ovvero la morte. I protagonisti si rendono conto, durante lo sviluppo del film, di quanto sia spietato il mondo in cui tutti noi ci troviamo e che la vendetta è sempre preferibile (malauguratamente) alla più difficile pietà. Nel cast figurano attori di spicco che da lì a poco avrebbero ottenuto la fama in altri film, alcuni su tutti sono Patrick Swayze (Dirty dancing e Ghost), Tom Cruise (Top gun e Mission impossibile), Ralph Macchio (The Karate kid) e Matt Dillon (Drugstore cowboys). Una pellicola imperdibile per chi vuole rivivere l'atmosfera di “Grease” con una chiave di lettura meno ovattata e più cruda.

“*Sixteen Candles*” (un compleanno da ricordare): è un film del 1984 del regista statunitense John Hughes. La pellicola è una commedia romantica adolescenziale degli anni ottanta con protagonista una ragazza di nome Samantha (interpretata da una perfetta Molly Ringwald), la quale si ritrova ad affrontare il suo sedicesimo compleanno senza alcun tipo di festeggiamento da parte della famiglia. Le persone intorno a lei sono impegnate con i preparativi del matrimonio della sorella, nessuno si ricorda del suo traguardo e lei si ritrova da sola. Fortunatamente, il ragazzo di cui è innamorata inizierà a notarla, vedendola come una ragazza speciale. E' il primo film di questo elenco ad avere una

protagonista donna e questa peculiarità è fondamentale per riuscire a capirlo appieno. Tutto gira intorno alla necessità di una ragazza qualsiasi di sentirsi speciale, almeno per un giorno. Un tema molto facile da capire per un pubblico femminile, ma non è un “film da ragazze”, anzi credo che sia una pellicola rivolta maggiormente ai ragazzi incapaci di vedere e soprattutto di vivere il mondo di una ragazzina di 16 anni. Questo film è un cult negli Stati Uniti.

“*The Breakfast Club*”: è un film del 1985 scritto e diretto da John Hughes (sì, sempre lui). La pellicola racconta un pomeriggio che cinque ragazzi stereotipati e provenienti da differenti contesti, sia familiari che scolastici, sono costretti a trascorrere insieme in punizione per qualcosa che ognuno di loro ha combinato. I protagonisti vengono saltuariamente controllati dal preside Vernon, il quale li obbliga a scrivere un tema sul perché si trovino lì. Un bullo, uno sportivo, una ragazza un po' matta, una popolare e un secchione si ritrovano così a dover passare del tempo insieme. Questo lavoro di Hughes può essere visto, senza alcun dubbio, come la migliore opera adolescenziale mai prodotta. Qui il regista riesce ad imprimere tutto ciò che l'adolescenza è, in appena novantasette minuti. Durante la loro “carcerazione”, i ragazzi saranno capaci di vedere ciò che sono davvero, andando contro ogni stereotipo iniziale. Si hanno dei momenti in cui l'esistenzialismo insito dell'opera diviene preponderante e nessuno spettatore sarà incapace di immedesimarsi in uno dei protagonisti... o in tutti. Questi ragazzini ci mostreranno l'importanza di essere sempre rispettosi con gli altri, perché non si sa cosa stia passando per la mente della persona seduta al banco vicino al vostro. Riusciranno soprattutto a smascherare le ipocrisie e i dolori degli adulti incapaci di ricordare cosa significhi vivere davvero.

“*Ferris Bueller's Day Off*” (Una pazzica giornata di vacanza): è un film del 1986 scritto e diretto da John Hughes (sì, ancora lui). La pellicola è una commedia giovanile che racconta l'inizio e la fine di una giornata in cui il nostro protagonista Ferris Bueller (interpretato da un fantastico Matthew Broderick) salterà la scuola, innescando tante reazioni spassosissime all'interno della sua cittadina. A bighellonare con lui si aggiunge il suo migliore amico Cameron e la sua ragazza Sloane. Il preside della scuola intanto, non fidandosi del ragazzo, farà di tutto per smascherare il loro imbroglio. Il film potrà sembrare una normale commedia, ma riesce a trattare temi molto importanti e profondi come l'esistenza e la presa di coscienza di sé. Ferris e i suoi amici vi faranno ridere per tutta la durata dell'opera, ma a fine visione sarete capaci di cogliere il significato intrinseco della pellicola: la necessità di trovare sé stessi prima della fine dell'adolescenza.

“*Stand by Me – Ricordo di un'estate*”: è un film del 1986 diretto da Rob Reiner e tratto dal racconto di Stephen King “Il corpo”. La storia racconta il viaggio di quattro ragazzi di nome Gordie, Chris, Teddy e Vern alla ricerca del cadavere di un loro ex compagno di scuola. La loro avventura li farà crescere emotivamente e razionalmente, e soprattutto farà capire loro l'importanza dei legami che si costituiscono nel discusso periodo adolescenziale. Non si avranno più amici come quelli che si hanno a quell'età, dunque bisogna viversele al meglio e portarseli con sé nella vita da adulti. Così una parte di noi, la nostra fanciullezza più pura, sarà sempre un pezzo imprescindibile e forse il più importante della nostra intera esistenza. Ciò che i nostri protagonisti vivranno in quell'estate sarà l'affresco dell'essenza massima. Inoltre va dato un particolare rilievo alla figura di Chris Chambers, poiché è portato in scena dal compianto ed eterno River Phoenix (sì, il fratello maggiore di Joaquin), l'attore

denominato il primo Leonardo DiCaprio della storia del cinema. Il film ha anche il vanto di aver fatto tornare di moda il celeberrimo brano “Stand by me” di Ben E. King.

“*Clueless- Ragazze a Beverly Hills*”: è un film del 1995 diretto da Amy Heckerling; adattamento contemporaneo di *Emma*, romanzo del 1815 scritto da Jane Austen, racconta la storia di Cher, una ragazza molto benestante e popolare nel suo quartiere, che ama trascorrere le sue giornate tra shopping, chiacchiere e buone azioni, tra cui migliorare la vita sentimentale dei propri docenti e organizzare elaborati make-over per l’ultima arrivata della scuola, Tai. La pellicola racconta alcune importanti dinamiche della crescita trasportate nel mondo moderno dei college anni Novanta. La promozione americana del film fu accompagnata da un libretto intitolato *How to Speak Cluelessly*, contenente il lessico utilizzato dai giovani protagonisti del film, che riprende in parte il reale gergo giovanile di quegli anni. Nel 2015, la rivista Entertainment Weekly realizzò una classifica dei migliori 50 film ambientati in un liceo: *Ragazze a Beverly Hills* arrivò al settimo posto. Alcuni anni dopo il film, è stata realizzata una serie televisiva intitolata *Ragazze a Beverly Hills*, nella quale rimangono diversi membri del cast originale, tra cui Stacey Dash, Donald Faison e Elisa Donovan, mentre Cher viene interpretata dall’attrice Rachel Blanchard. La positività della critica ha portato anche, nel biennio successivo, alla candidatura di diversi riconoscimenti importanti.

“*Ragazze interrotte*”: è un film del 1999 diretto da James Mangold, con Winona Ryder e Angelina Jolie. Si tratta di un adattamento del diario di Susanna Kaysen *La ragazza interrotta*. **Susanna** ha diciotto anni quando tenta il **suicidio** e viene ricoverata in un ospedale psichiatrico, in cui viene diagnosticata con la sindrome di **personalità borderline**. Lì incontrerà diverse **ragazze**, ognuna con un diverso disturbo mentale, che diventeranno presto sue amiche. La più importante per Susanna sarà **Lisa**, una ragazza sociopatica ed estremamente carismatica con cui instaurerà un legame difficile, intenso e sincero, che la porterà a sperimentare situazioni al limite e conoscere meglio sé stessa. Una curiosità sulla produzione: in un’intervista del 2000 al talk show *Charlie Rose*, Winona Ryder rivelò la sua forte passione per produrre il film e che ci vollero sette anni per farlo finire sugli schermi. Dopo aver letto il libro, la Ryder provò subito ad aggiudicarsi i diritti, ma erano già stati comprati una settimana prima da Douglas Wick. La Ryder decise quindi di collaborare con Wick assieme al suo manager Carol Bodie, che si offrì come produttore esecutivo. La Ryder affermò inoltre che dovette insistere molto per convincere James Mangold, inizialmente riluttante, a dirigere il film, e che lo riteneva il regista giusto dopo aver visto il suo debutto *Dolly's Restaurant*, che trattava una trama simile a *Ragazze interrotte*.

“*Il giardino delle vergini suicide*<sup>12</sup>”: è un film del 1999, il primo scritto e diretto da Sofia Coppola, con Kirsten Dunst e Kathleen Turner. Il film è tratto dal romanzo *Le vergini suicide* di Jeffrey Eugenides. Ambientato in America negli anni Settanta, *Il giardino delle vergini suicide* narra le vicende delle sorelle Lisbon, cinque giovani ragazze brillanti e affascinanti, la cui vita è

---

<sup>12</sup> Il film verrà approfondito nel par. 2.5., *Piangeranno quando sarà morto (il – tentato – suicidio)*, di questo trattato

costantemente oppressa dalla dura educazione conservatrice dei propri genitori. A seguito di un primo tentativo di suicidio fallito, Cecilia, la più giovane, riesce a togliersi la vita durante una festa organizzata dalla madre, segnando irrimediabilmente il destino delle sorelle. Osservate dai ragazzi del vicinato da sempre attratti dalla loro bellezza, la vita delle sorelle Lisbon viene raccontata come un romantico mistero dal finale tragico. Il film è un'aspra critica alla società americana, considerata estremamente restrittiva e conservatrice nei confronti dei giovani adolescenti.

“*Good Bye Lenin!*”: è un film del 2003 di Wolfgang Becker, interpretato da Daniel Brühl e Katrin Sass. La pellicola, divenuta uno dei maggiori successi di sempre del cinema tedesco, è ispirata al fenomeno post-riunificazione dell'*Ostalgie*. Christiane, madre di Alex e Ariane, cade in depressione dopo esser stata abbandonata dal marito, mentre i suoi figli crescono immersi nella complessa realtà di una Berlino ancora divisa. Nel 1989, assistendo all'arresto di Alex per una rivolta contro il regime, Christiane ha un infarto e finisce in coma. Otto mesi dopo, nel 1990, Christiane si risveglia e, per evitare che subisca uno shock troppo grande nel vedere una Berlino sommersa dal capitalismo senza più divisioni, suo figlio Alex si impegna per far sì che il mondo le sembri esattamente quello precedente alla caduta del muro avvenuta il 9 novembre dell'anno precedente. *Good Bye, Lenin!* è nato da un'idea di Bernd Lichtenberg, all'epoca giovane autore di Colonia, il quale aveva scritto il soggetto della pellicola — un *mix* di generi diversi, tra tragedia e commedia — e lo aveva fatto recapitare al regista Wolfgang Becker, poiché lo considerava la persona più adatta a dirigerlo. La pellicola è stata girata interamente nella zona di Berlino, principalmente tra Karl-Marx-Allee e i *plattenbau* vicino ad Alexanderplatz. La produzione del film ha dovuto far ricorso alla grafica computerizzata per "ritoccare" molto della capitale tedesca degli anni 2000, in modo da farla così somigliare alla vecchia Berlino Est della Repubblica Democratica Tedesca; molti manifesti pubblicitari e insegne sono stati cancellati virtualmente, mentre i colori sono stati digitalmente smorzati per ricreare l'atmosfera del tempo.

“*Super 8*”: è un film del 2011 diretto da J.J. Abrams, il quale è famoso soprattutto per la serie televisiva “*Lost*”, e i nuovi rifacimenti delle saghe di “*Star Wars*” e “*Star Trek*”. Quest'opera omaggia la corrente cinematografica degli anni '70 e '80 (Spielberg fra tutti), mostrandoci dei ragazzini di quel periodo alle prese con un'invasione aliena. Ovviamente sono diversi i temi trattati al suo interno, come la perdita dei propri cari o il forte divario comunicativo tra adulti e adolescenti, ma la questione fantascientifica è quella principale. Joe (il protagonista) aiuta il suo migliore amico Charles a girare un film horror amatoriale utilizzando una pellicola super 8 (come il nome del film). Sul luogo delle riprese, un vecchio deposito ferroviario, avviene un fatto stranissimo: un *pick-up* si schianta contro un treno provocando un enorme esplosione e la fuga di un essere del terzo tipo. Nessuno dei ragazzini presenti è seriamente ferito, ma qualcosa è successo in loro... Un film che per molti è stato uno “*Stranger things*” prima di “*Stranger things*” (con le dovute differenze, ovviamente). L'opera merita la visione anche per l'allora giovanissima Elle Fanning, la quale si è dimostrata una bravissima attrice nonostante la giovane età (13 anni).

“*The Perks of Being a Wallflower*” (Noi siamo infinito): è un film del 2012 scritto e diretto da Stephen Chbosky. La pellicola è tratta dal romanzo epistolare dallo stesso nome, scritto dallo stesso Chbosky. L'opera narra le vicende di Charlie (Logan Lerman), un ragazzino degli anni ottanta con diversi

problemi relazionali, alle prese con il suo primo anno di liceo. Durante una partita di football, il nostro protagonista riesce a fare amicizia con due ragazzi più grandi: una ragazza ed il suo fratello acquisito, chiamati rispettivamente Sam (Emma Watson) e Patrick (Ezra Miller). Charlie si lega subito ad i suoi nuovi (e unici) amici e inizia a sentire qualcosa di più nei confronti di Sam, il suo sentimento lo rende infinito, lo trasforma in una storia viva. Questo è l'inizio dell'avventura di Charlie, una vicenda piena di sofferenza, amore, gelosia, odio, rancore, paura del futuro e draghi che dicono bugie (chi vedrà il film capirà) che riuscirà ad appassionare tutti gli spettatori, anche i più scettici

*“Me & Earl & the Dying Girl”* (Quel fantastico peggior anno della mia vita): è un film del 2015 diretto da Alfonso Gomez-Rejon. La pellicola è stata presentata al Sundance Film Festival il 25 gennaio 2015, ricevendo il plauso degli spettatori e successivamente della critica. Il film ci racconta l'ultimo anno di liceo di un ragazzo chiamato Greg, lui è uno come tanti, ma per sua stessa scelta. Durante tutta la sua carriera studentesca ha deciso di non entrare in alcun gruppo preciso e di non farsi notare troppo, ha dunque deliberato di essere amico di tutti senza mai esporsi. Il suo unico amico è Earl, un ragazzo di colore con cui passa la maggior parte del tempo a fare parodie di film europei. L'anonimato che ha faticosamente creato negli anni si spezza quando viene costretto a fare amicizia con una ragazza con la leucemia di nome Rachel. La pellicola si svilupperà su queste premesse, ma lo stesso Greg ci dirà più volte come andrà a finire, bisogna fidarsi di lui? Questo film tratta un tema così “facilmente empatico” senza scadere mai nel banale, solo per questo meriterebbe un tentativo.

Queste situazioni proposte in questa breve rassegna mostrano alcune delle infinite possibilità in cui l'adolescente si può trovare: a partire da costrizioni familiari fino ad arrivare a relazioni problematiche, a società insensibili e situazioni impraticabili che portano sempre di più l'adolescente a sperimentare in modo trasgressivo e pericoloso la ricerca dei propri limiti. Ora mi vorrei soffermare sui contesti al limite che più si avvicinano al tema della nostra trattazione, perché derivanti dai disagi prodotti dalle crisi evolutive sopra declinate (cfr. paragrafo 1.4.).

## 2.2. Attacco al corpo (l'anoressia)

Questa prima crisi, fa riferimento al compito evolutivo della “**Mentalizzazione del sé corporeo**”, come citato sopra, in cui il corpo, in adolescenza, è il primo oggetto di pensieri, attenzioni, preoccupazioni e delusioni, perché si ritrova ad essere oggettivamente dinanzi ai nostri occhi e sappiamo bene quanto sia fondamentale la concretezza per soggetti in corso di evoluzione: inoltre, il passaggio dall’onnipotente corpo dell’infanzia a quello puberale è raramente indolore e costringe l’adolescente ad una continua presa di contatto con cambiamenti, novità e limiti da integrare nell’immagine di sé ancora non ben definita. A volte capita che il nuovo corpo appare deludente e non troppo vicino alle proprie aspettative, tanto che costringe a sentirlo come estraneo: questo è il caso in cui diventa bersaglio e portavoce della sofferenza tanto che viene affamato, ferito o ferocemente attaccato per eliminarlo. I disagi dell’immagine corporea e del comportamento alimentare riguardano quegli adolescenti alla ricerca di un ideale di magrezza estremo o di un mezzo per elaborare il proprio conflitto, che permette di esprimere, proprio attraverso il corpo, la propensione all’agito e il predominio del vissuto sul pensato per allontanare contenuti affettivi ed emotivi troppo difficili da elaborare in questa fase particolare (Jeammet, 1980).

“L’anoressia (dal greco ἀνορεξία anorexía, comp. di an- priv. e órexis ‘appetito’) è un disagio in cui la persona coinvolta si rifiuta di mangiare del cibo per diversi motivi. *“Comunemente il termine è spesso usato come sinonimo di anoressia nervosa (dove il rifiuto è dovuto alla paura di ingrassare e di apparire grassa, o “imperfetta”), ma in realtà esistono molteplici possibili cause di una diminuzione dell’appetito, alcune delle quali potrebbero risultare innocue, mentre altre sono indice di una grave condizione clinica o comportano un rischio significativo, ciò che spesso accade agli adolescenti.”* (Douglas M. Anderson, A. Elliot Michelle, 2004).

L’anoressia, a livello sintomatico, si esprime nella triade rifiuto del cibo, amenorrea (criterio, però, abolito nel DSM-V, APA, 2013), iperattività, alla quale si accompagna la distorsione dell’immagine corporea. L’iperattività è circoscritta all’attività fisica (con cui si mette a dura prova un corpo già sfiancato dall’insufficiente regime alimentare) e a quella scolastica, in particolare nelle materie mnemoniche e con un basso tasso di creatività, mentre le attività ludiche e di svago sono poco attrattive. La sessualità è spesso disinvestita, soprattutto come negazione delle esigenze portate in dote dalle trasformazioni corporee puberali. I rapporti sociali sono scarsi e si limitano a contatti scolastici intrattenuti a livello superficiale. L’alterazione della condotta alimentare è esplicitamente volontaria ed egosintonica.

L’ultima fatica di Netflix è “**Fino all’osso** (To the Bone)” un film del 2017 scritto e diretto da Marti Noxon, al suo debutto alla regia cinematografica, che tratta il tema delicato dell’**anoressia** dal punto di vista di Ellen, una giovanissima ragazza giunta quasi al limite delle sue forze, ma non abbastanza, né per combattere né per lasciarsi vincere. Ellen proviene da una famiglia atipica quanto disfunzionale. Vive nella nuova famiglia del padre, composta dalla figura assente di quest’ultimo, dalla matrigna Susan (che a modo suo lotta insieme ad Ellen) e dalla sorellastra Kelly, figura positiva e complice nella lotta per la vita della sorella. La madre naturale di Ellen vive lontano da loro, ha una relazione omosessuale con un’altra donna da anni, motivo della separazione della famiglia originaria. La donna si è arresa completamente alla malattia della figlia. Le uniche che lottano ancora per Ellen sono Susan e Kelly. Ellen entra ed esce dalle cliniche senza risultato, finché Susan, la matrigna riesce a convincere la ragazza a fare l’ultimo tentativo, una casa per ragazzi anoressici, un progetto di semi-

auto gestione curato dal Dr William Beckham, un uomo alquanto sui generis e con un'idea di guarigione basata sull'instaurarsi di relazione autentiche fra i ragazzi e sul reciproco incoraggiamento. Il film non assume mai una piega completamente documentaristica, sebbene siano visibili alcuni rituali praticati dai malati di anoressia nel tentativo di assumere continuamente il controllo, come salire e scendere le scale, fare addominali, contare le calorie, sminuzzare il cibo. L'ossessività e l'attaccamento morboso alla malattia si evincono invece da episodi in cui la protagonista è sul letto a stringersi il braccio tra indice e pollice per controllare che non stia ingrassando o al ristorante in cui mastica il boccone e lo risputa nel tovagliolo, gettando lo spettatore nel più completo disagio.

La protagonista del film fa un lungo percorso in cui all'inizio è strettamente legata alla malattia, all'ossessività, a questa parte di sé che le permette di avere tutto sotto controllo. Ovvero tutto ciò che non ha: la madre che non si prende cura di lei, il padre assente, così assente che non viene mai realmente presentato, ma solo nominato. Nel percorso Ellen non è pronta a lasciar andare la sua anima anoressica che esprime artisticamente attraverso il disegno. Lotta con le regole della casa, lotta con Luke che si innamora di lei e che viene distrutto emotivamente quando Ellen decide di andare via. Lotta col cibo che non ingoia o che sminuzza. Tutto questo fino a che un drammatico evento la conduce al collasso. Non esiste speranza, non esiste via d'uscita, non esiste vita per quelli come lei. L'unico modo è abbandonarsi, non lottare più e lasciarsi morire. Ecco che scappa e tocca il fondo, ma sarà questo affossamento, questo toccare la terra prematuramente che la ricongiungerà non alla vita, ma alla speranza e all'amore di meritare anche lei la sua vita.

Nel climax della rappresentazione Ellen scappa dalla casa di cura e torna dalla vera madre. Ecco avvicinarsi il finale simbolico del film. La madre accoglie Ellen e comprende che ha smesso di lottare. Nel dialogo fra le due, la madre riferisce alla figlia di accettare: accetta la sua malattia, accetta che non voglia più combattere, accetta quello che è stato, accetta Ellen per quella che è.

La simbologia prende forma nella richiesta di poterla nutrire come se fosse appena nata. Ha un biberon in mano ed Ellen piangendo accetta. La madre la culla e la nutre. La figlia ritrova finalmente l'antica relazione perduta.

Nel simbolismo psicologico di stampo psicoanalitico, e nello specifico Winnicottiano, il biberon è il seno della madre, che a sua volta rappresenta la relazione oggettuale. La prima in assoluto da cui avranno luogo tutte le altre e da cui avrà luogo un essere nuovo e autonomo. Secondo Winnicott *“lo scambio che la madre fornisce al bambino, non è solo un nutrimento materiale, ma è emotivo, empatico, di accoglienza. La funzione fondamentale della madre diviene quella di accudimento. E' questo il vero nutrimento.”* *“Si scopre ancora, paradossalmente, che la “non fame” alimentare dell'anoressica nasconde un'immensa fame d'amore: verso il padre, poco o nulla presente o, al contrario, portatore di un abuso materiale, mentale o fantasticato, o verso la madre che nutre meccanicamente e senza amore con un cibo materiale, freddo, elargito per dovere che sostituisce con gli alimenti la presenza fisica e psichica che non è capace di dare (Recalcati, 1997).”*

La madre che aveva respinto la figlia si ricongiunge a lei, accettandola per quello che è e, nello stesso tempo nutrendola e amandola come se fosse la prima volta. La prima volta fra le sue braccia. Il primo incontro, il primo calore, la prima relazione dopo la venuta al mondo. Ellen si lascia andare, si fa nutrire, non deve più avere il controllo: è accudita, è amata. A questo punto lascia la casa materna e si avvia verso una collina ripida e rocciosa. Qui si accascia, si teme la morte. Nel sonno-morte ha una visione di sé bella e rinvigorita e si osserva dall'alto di un ramo su cui è seduta con accanto Luke e

con cui dialoga. La visione di sé splendente e sana lascia improvvisamente posto ad uno scheletro in terra. E' lei, avvizzita, spenta, ricoperta di terra, fredda e incrostata. Chiede a Luke spiegazioni e lui le risponde con una frase prima di svanire: **“Il coraggio è un pezzo di carbone che decidi di inghiottire ogni giorno”**. Ellen apre la mano, ha un pezzo di carbone, lo ingoia con fatica. Apre gli occhi. Il sole brucia alto, pizzica, ha le labbra ricoperte di terra e sono secche. E' disidratata ma è viva. Ellen è viva. Si alza e si incammina. Non è più indecisa tra la vita e la morte, scende dall'auto di Susan e Kelly. Ad attenderla i suoi compagni di avventura.

### 2.3. Capire il dolore e non lasciarlo mai (la depressione)

La depressione, crisi del compito evolutivo di **“Separazione – Individuazione”**, è un disturbo dell'umore, indotto o spontaneo, diagnosticabile in psichiatria a persone completamente diverse tra loro, ognuna con una storia unica alle sue spalle. Si tratta perlopiù di un periodo caratterizzato da **forti malumori** (molte volte invalidanti) e da un **malessere psicosomatico** che di solito induce ad una perdita di interesse in attività altrimenti piacevoli e stimolanti. Le cause scatenanti possono essere tra le più disparate: predisposizione genetica, carenze nella sfera romantica o affettiva, pressioni da parte di persone a noi vicine o della società stessa, nonché la perdita di un caro. Poiché le cause risultano essere le più disparate, è difficile fare una corretta diagnosi: non si può a priori stabilire se i tratti riscontrati siano solo manifestazioni transitorie del tumultuoso passaggio dall'adolescenza all'età adulta oppure siano spie di una psicopatologia depressiva in atto. Non di rado gli adolescenti attraversano fasi alterne per ciò che riguarda l'umore. Oscillano tra sentimenti di colpa, vergogna, delusione, disistima ed emozioni di intensa agitazione e collera. A volte trascorrono ore intere sdraiati o seduti, immersi in uno stato d'animo simile alla noia o alla tristezza e sono capaci di provare violente passioni non appena si presenti loro l'occasione adatta. Tali comportamenti, abbastanza consueti a quest'età, possono mascherare in alcuni casi uno stato depressivo stabile.

Negli adolescenti, dunque, gli aspetti più tipici della depressione possono essere poco evidenti e lasciare il campo a “equivalenti depressivi” quali disobbedienza, noia, faticabilità, dolori addominali, ipocondria. Nonostante l'elevato numero di studi sull'argomento, ancora oggi è difficile distinguere tra normalità e patologia dei fenomeni depressivi in adolescenza.

Molti registi hanno tentato di esorcizzarla rappresentandola nei propri film: chi usandola come tema principale dei suoi racconti e chi più marginalmente durante il corso delle proprie opere. Di solito il rispecchiarsi in questi, aiuta a sentirsi meno soli e a trovare lo stimolo per affrontare questo tipo di situazioni.

**My Suicide** è un film del 2008, diretto da David Lee Miller, che racconta la storia di Archie, un adolescente abituato da sempre a vivere dietro la telecamera e a documentare ogni cosa attorno a lui senza filtri e senza censure. Nonostante abbia dei genitori amorevoli che vogliono solo il meglio per lui, si sente costantemente ingabbiato nella sua vita; prende quindi le distanze dai suoi coetanei finendo per auto isolarsi da loro. Questo fino a quando il suo professore chiede alla classe cosa porteranno come progetto finale; lui risponde che documenterà la sua stessa morte. L'audacia e lo scalpore lasciati da questa risposta ambiguamente sarcastica preoccupa gli adulti, rendendolo però un ribelle agli occhi dei suoi compagni che iniziano ad interessarsi a lui. Il regista, con la sua tagliente

ironia, critica fortemente l'approccio degli adulti con la depressione adolescenziale. Se da una parte questi vogliono effettivamente aiutare i giovani nella loro battaglia contro questo disturbo, alla fine non si sforzano abbastanza per capirne le cause e propongono a tutti lo stesso trattamento aspettandosi miglioramenti. *My Suicide* è un film sulla depressione che mette in risalto lo stigma di questa malattia rapportata alla percezione degli adulti e di come ogni ragazzo affronti senza troppi clamori la sua battaglia personale in modi totalmente diversi tra loro.

#### *2.4. Senza paura e senza pietà (le condotte antisociali)*

I comportamenti trasgressivi e antisociali degli adolescenti, che sono ascrivibili al compito educativo della “**definizione e formazione dei valori**”, sono una grande fonte di preoccupazione per gli adulti (genitori, insegnanti, educatori). La risposta del mondo adulto a questi comportamenti è spesso allarmata, condizionata da pregiudizi e tentata da reazioni repressive che non solo sono inefficaci, ma spesso controproducenti. Sulla base delle conoscenze derivanti dagli ultimi decenni di ricerca sulla trasgressività adolescenziale è invece possibile impostare un intervento efficace, in grado di sconfiggere il pessimismo degli scorsi anni. Gli adolescenti sono naturalmente trasgressivi e l'equazione tra adolescenza e trasgressività è stata da sempre riconosciuta. Può pertanto essere particolarmente difficile distinguere le situazioni in cui la trasgressività e l'aggressività sono al servizio della crescita e dell'acquisizione di un'identità sociale e quelle in cui all'opposto sono l'espressione di una tendenza antisociale o l'inizio di una vera e propria carriera delinquenziale. L'opacità delle motivazioni, la percezione di una mancanza di alternative decisionali, l'agire d'impulso, l'effetto di contagio deresponsabilizzante del gruppo, la scarsa empatia, la minimizzazione del significato trasgressivo o aggressivo del comportamento, sono tutti tratti che spesso si ritrovano nei ragazzi che commettono reati e nella valutazione iniziale può essere difficile dire quanto siano l'espressione di tratti di personalità stabili, a specifiche condizioni del momento o siano piuttosto da attribuire ad una dinamica evolutiva.

Le trasgressioni tipicamente adolescenziali riguardano le fughe da casa, il consumo di sostanze alcoliche e/o stupefacenti, l'appropriazione di oggetti, i furti, le risse o gli atti vandalici; azioni spesso compiute in un clima concitato ed eccitato, in coppia o in un piccolo gruppo, in un contesto ludico e di evasione. Nella prima parte dell'adolescenza, intorno ai 12-14 anni, sono più frequenti gli atti di vandalismo e le aggressioni, mentre dai 15-16 anni aumentano il furto e le rapine e le trasgressioni che hanno a che fare con il consumo o lo spaccio di droga. Anche il contesto sociale è determinante nell'emergere della trasgressività, in quanto contribuisce, attraverso la definizione di valori sociali condivisi, a stabilire ciò che è permesso o proibito, ponendo di fatto i limiti il cui superamento costituisce appunto una trasgressione, il cui valore può variare molto in base alla cultura o alla subcultura di riferimento. Intervenire in modo efficace con gli adolescenti trasgressivi ha una valenza anche dalla prospettiva delle politiche sociali e del welfare.

La commissione di un reato è un gesto a forte rilevanza simbolica a cui va riservata una corretta lettura per poter comprendere le ragioni del disagio dell'adolescente ed evitare così che si trasformi in un punto di non ritorno verso la delinquenza minorile.

Una prospettiva psicologica e più specificamente, psicoanalitica è fondamentale per interpretare per riconoscere l'appello che il comportamento antisociale rivolge agli adulti. L'individuazione del senso comunicativo del comportamento trasgressivo è, infatti, la premessa indispensabile per una risposta efficace da parte del mondo adulto. Una risposta che deve superare la dicotomia tra la "cura" di un disturbo e la "punizione" di un gesto deviante e che deve porsi piuttosto al servizio di un percorso di crescita che altrimenti rischia di vedere nel gesto trasgressivo un muro invalicabile.

Novelletto (1986) racconta come abbia sempre cercato di sottrarsi ad una spiegazione sociologica dell'antisocialità in adolescenza, concependo il reato come espressione di una fantasia di recupero maturativo, equivalente ad una sorta di "delirio maturativo", una concezione evidentemente molto lontana da una visione sociologica. In questa prospettiva vicina alla concezione di Winnicott della tendenza antisociale, un reato è un'azione simbolica, che ha lo scopo di superare un blocco maturativo, la manifestazione di un aspetto del Sé che non riesce ad esprimersi in altro modo.

Questa concezione è sintonica con quella di Senise (1990). In entrambi i casi l'accento è posto sul concetto di Sé come un particolare oggetto interno, che si costruisce progressivamente e che in adolescenza si rende progressivamente consapevole. Il concetto di individuazione, avvicicabile a quello di soggettivazione (Cahn, 1998) descrive il processo che consente la costituzione soggettiva dell'identità. E' difficile capire bene le distinzioni tra i diversi concetti che descrivono questo processo. Da una parte, infatti, si può ritenere che sia l'Io a costruire rappresentazioni di Sé come oggetto, in modo quindi sostanzialmente riflessivo e consapevole. Dall'altra tuttavia è possibile pensare che vi sia anche un modo preriflessivo di costruzione del Sé in adolescenza, come mostrano tra l'altro le trasformazioni dei riti iniziatici. Vi sarebbe quindi una coscienza primaria, o coscienza affettiva, prima di una coscienza riflessiva.

Il problema è come sia possibile aiutare l'adolescente a superare questo blocco evolutivo. In un modo che può apparire paradossale, nella prospettiva di Senise e Novelletto, il processo di soggettivazione che supera il blocco evolutivo sarebbe attivato non tanto attraverso lo sviluppo di una funzione riflessiva volta ad aumentare l'autoconsapevolezza, ma attraverso un intervento che assegna un ruolo centrale al rapporto con l'ambiente (rif. "**Definizione – formazione dei valori**"). Questa prospettiva implica che la costruzione del Sé in adolescenza è in primo luogo una funzione della relazione dell'adolescente con l'ambiente di sviluppo, come se il Sé si costruisse nella relazione di rispecchiamento con il contesto e non solo attraverso una riflessione o rispecchiamento nel mondo interno dell'adolescente, un processo che Jeammet (1992) descrive attraverso il concetto di uso soggettivo dell'ambiente.

Il sistema penale minorile in Italia è molto centrato sulla valutazione della personalità degli adolescenti che commettono reati e sulla valutazione delle risorse delle famiglie nel sostenere il loro cambiamento. Attraverso l'istituto della messa alla prova viene proposto un sistema di prescrizioni atte a favorire la ripresa del loro percorso evolutivo e la valorizzazione della capacità di assumere responsabilità rispetto al proprio comportamento. L'impegno e la capacità nel portare bene a termine un percorso che comprende interventi di riparazione attraverso tra l'altro attività socialmente utili, la ripresa dell'attività scolastica o lavorativa, il monitoraggio sull'uso delle sostanze stupefacenti e percorsi psicoterapeutici ed educativi, consente non solo l'estinzione del reato ma soprattutto la ripresa di uno sviluppo adolescenziale maturo.

Gli adolescenti e i giovani delinquenti cronici, quelli cioè che tendono a commettere ripetutamente reati, vanno dal 3 al 6% di coloro che commettono reati, una percentuale particolarmente bassa. La maggior parte dei denunciati, infatti, ha pochi arresti, ma i pochi che sono recidivi sono responsabili di un'alta percentuale di reati.

Fino agli inizi degli anni Settanta era diffuso il pessimismo sulla possibilità che la delinquenza potesse essere trattata in modo efficace (Martison, 1974). Questa convinzione si è modificata negli ultimi decenni, poiché le ricerche meta-analitiche hanno stimato un'efficacia complessiva nell'ordine del 10-30%, con un risparmio di circa sette volte tanto per ogni euro investito nel trattamento di un adolescente autore di reato, se paragonato al costo per la comunità di una carriera delinquenziale (Losel, 2010; Koehler et al. 2011).

Nel contesto italiano, le ricerche sull'applicazione della messa alla prova confermano la possibilità di modificare il precedente pessimismo rispetto all'efficacia dell'intervento penale: i dati disponibili sulla messa alla prova indicano che l'81.9% dei progetti trattamentali si concludono con un esito positivo (Mordeglija, Piras, 2011), dato che risulta abbastanza stabile nell'ultimo decennio con un lieve aumento nella tendenza storica per quanto riguarda le pronunce favorevoli (+1.2%; Bartolini, 2011) e che mostra l'efficacia di questo tipo di istituto, nonostante la discutibilità giuridica della sua formulazione, che in qualche modo rischia di ridurre le garanzie del minore, che per certi aspetti rinuncia al diritto di difesa (Cesari, 2011). Vi è inoltre una riduzione del numero di condanne a esito di messa alla prova non favorevolmente concluse, che passano dall'8.9% del 2008 al 6%. Sebbene non siano presenti ancora studi longitudinali di *follow-up* che consentirebbero di stimare in modo preciso quanti ragazzi a seguito di una messa alla prova favorevole commettono altri reati, un dato incoraggiante da questo punto di vista è relativo al fatto che gli studi sulla recidiva (sugli adulti così come sui minori) sono concordi nel ritenere infondata la tesi secondo la quale l'incremento di progetti alternativi alla detenzione porterebbe ad un aumento di soggetti in libertà in grado di delinquere; al contrario, le misure alternative conducono ad un tasso di recidiva statisticamente e significativamente più basso di quello riscontrabile a seguito di condanne o di pene detentive (20% vs 68%).

Occorre infine evidenziare che, come emerge dagli studi internazionali, il tasso di recidiva è fortemente abbattuto proprio nei casi di applicazione della "probation". Non esistono molti studi comparatistici in materia di dati statistici. Tuttavia, secondo i dati diffusi da una ricerca transnazionale all'inizio degli anni 2000, il nostro Paese aveva il più basso tasso di delinquenza minorile rispetto sia agli altri Paesi europei, sia agli USA: a fronte di 9,7 minori denunciati all'anno ogni 1000 minori imputabili in Italia, ve ne erano 24 in Grecia, 33 in Inghilterra e Galles, poco più di 43 in Francia e in Finlandia, e 82 in Germania.<sup>13</sup>

Cinematograficamente parlando, in un contesto del genere non si può non far riferimento alla pellicola che per eccellenza è entrata nella storia per una rappresentazione alquanto futuristica e bizzarra di un gruppo di adolescenti delinquenti e antisociali. "Arancia meccanica" (A Clockwork Orange) è un film di Stanley Kubrick del 1971, tratto da "Arancia ad orologeria" di Anthony Burgess.

---

<sup>13</sup> Moyersoen J., a cura di, "Messa alla prova minorile e reati associativi", Franco Angeli, Milano, 2018.

La storia comincia nel “*Korova Milk Bar*”, dove si ritrovano il protagonista Alex e i suoi scagnozzi (che nel romanzo sono chiamati *drughi*) Pete, Georgie e Bamba. Nel bar si consuma il “*Lattepiù*”, una bevanda a base di droghe che induce l’ultraviolenza. È così che uscendo dal bar i ragazzi iniziano le loro scorribande: iniziano aggredendo un uomo che tornava dalla biblioteca, segue una rapina in un negozio e un pestaggio a un senzatetto. In seguito incontrano i ragazzi della banda rivale di Billyboy, con i quale scoppia una rissa, finita la quale rubano un’auto e si dirigono verso la campagna, dove entrano in casa di uno scrittore, lo picchiano e violentano sua moglie. In seguito a una lite con i *drughi*, Alex li picchia per consolidare il suo ruolo di leader. Per rinnovare lo spirito di gruppo allora la banda decide di mettere in atto una nuova violenza. Si dirigono a casa di una ricca signora, ma la donna si rende conto del pericolo e chiama la polizia. I ragazzi riescono lo stesso ad entrare in casa e Alex uccide la donna colpendola con una statuetta, ma viene colto in flagrante dalla polizia e arrestato. In carcere diventa amico del prete e, per velocizzare la scarcerazione, fa credere di essersi pentito e convertito. Ma dopo due anni di carcere uccide un altro prigioniero. In seguito viene scelto dal Ministero dell’Interno per la sperimentazione del cosiddetto “Progetto Ludovico”. Questo innovativo trattamento contro la violenza consiste nella proiezione di immagini di sesso e violenza accompagnate all’assunzione di sostanze che provocano nausea e malessere. La musica classica fa da sottofondo alle immagini, in particolare la Nona Sinfonia di Ludwig Van Beethoven, da cui il nome del Trattamento Ludovico. In seguito al trattamento il soggetto è portato ad associare la violenza con il malessere fisico e così costretto a fare il bene. Alla fine del trattamento Alex, ormai ufficialmente guarito dalla sua inclinazione verso il male, viene liberato. Ma arrivato a casa si rende conto che i suoi genitori lo hanno sostituito con un altro ragazzo e non può ristabilirsi in casa sua. Si dirige allora verso la biblioteca, dove c’è l’uomo che Alex e i *drughi* hanno picchiato all’inizio della storia, che insieme ad altri anziani si scaraventa su Alex. Arrivano allora due poliziotti, che si rivelano però essere Bamba e Billyboy, che lo portano in un bosco e lo picchiano a loro volta. Scappando nel bosco, Alex giunge alla casa dello scrittore che avevano aggredito in casa. Inizialmente lo scrittore non lo riconosce, ma in seguito fa finta di niente e decide di usare Alex come simbolo per la sua campagna contro l’attuale governo. Alex viene allora rinchiuso in una stanza e lo scrittore e i suoi compagni lo inducono al suicidio riproducendo musica classica, per poi dare la colpa al governo attaccando i metodi rieducativi utilizzati su Alex. In seguito al tentativo di suicidio Alex viene portato in ospedale, dove il ministro dell’interno gli fa visita e lo convince a collaborare con lui al fine di dare una buona immagine delle politiche del governo. L’ultimo capitolo del testo da cui il film è tratto, che non appare in tutte le edizioni e nemmeno nel film stesso, ci mostra Alex di nuovo nel Korova Milk Bar con tre nuovi *drughi*. I compagni aggrediscono un uomo, ma Alex non si sente più attratto dall’ultraviolenza, si separa da loro. Incontra allora l’amico Pete, felicemente sposato, che gli racconta la sua vita coniugale e familiare. Alex capisce allora che il vuoto che sentiva era quello della famiglia e che finalmente è maturato e non ha più bisogno della violenza. Tuttavia, saluta i lettori chiedendo di essere ricordato come il ragazzo che era all’inizio della storia. Il taglio di quest’ultimo capitolo, che renderebbe un lieto fine alla storia, nel film propone un finale totalmente negativo riferito alla malvagità intrinseca dell’essere umano che non può essere in nessun modo superata.

## 2.5. *Piangeranno quando sarà morto (il – tentato – suicidio)*

Parlare di suicidio in adolescenza spaventa non poco. Cosa spinge un adolescente, in una fase della vita florida e ricca di potenzialità, a pensare alla propria morte, a idearla e a individuare dei modi per realizzare il progetto e, talvolta, riuscirci? A volte i tentativi che si mettono in atto sono un simbolico grido d'aiuto in situazioni difficilmente sostenibili, altre volte sono la base di una psicopatologia che si sta sviluppando, ma la questione importante da tenere a mente è che non bisogna mai sottovalutare o generalizzare un agito di questo tipo. Intendere il gesto come puramente “dimostrativo” e non proteso alla morte, o ancora peggio rinfacciare all'adolescente il gesto stesso, non è sinonimo di una grande reazione empatica verso lo stesso. È fondamentale e assolutamente necessario, invece, drammatizzare il gesto e cercare di capirlo, facendosi delle domande. Molto spesso il controllo non serve quasi a nulla, invece risulta determinante la presenza, il calore, il dialogo e l'espressione della volontà di impedire la voglia di uccidersi, le relazioni strette, affettuose e significative, e paradossalmente anche poter parlare della morte.

A seguito di un tentato suicidio bisogna parlare a lungo con la madre e il padre del ragazzo, in quanto i destinatari del gesto sono molto spesso i genitori, e il figlio non deve assolutamente pensare che il destinatario non abbia capito o recepito il suo messaggio, altrimenti il rischio del ripetersi di un tentativo di suicidio aumenta. Il ragazzo ottiene rilevanti vantaggi, ovvero un aumento dell'attenzione prestata, la fruizione delle preoccupazioni destate, la vitalità con cui i genitori lo pensano e lo temono allo stesso tempo e un incremento dell'autostima. Bisogna fare però molta attenzione a non illudersi, in quanto i miglioramenti dopo l'agito anticonservativo non rappresentano una guarigione definitiva, in quanto il tentativo di suicidio ha origini profonde nella mente e nelle relazioni affettive.

Il trauma di questi ragazzi deriva dalla relazione con il futuro, in quanto si sentono incapaci di conquistarlo, inadeguati nel realizzare i processi di crescita, con la sensazione di essere rimasti senza un futuro, senza progetti, in uno stato di sviluppo bloccato. Inoltre, dal proprio passato giungono solo lamenti infantili e istigazioni crudeli a sbrigarsi a realizzare dei compiti evolutivi (in questo caso si tratta della “**Nascita sociale**”) per loro impossibili. Gli adolescenti sono dei debuttanti nella gestione del dolore, e quando stanno male la loro sofferenza è senza riparo e mediazioni, perciò sono costretti a trovare delle soluzioni drastiche, che possono essere quelle di riversare il proprio stare male nelle relazioni, fare provare agli altri la propria sofferenza, o gettare nel corpo il proprio dolore.

In questo paragrafo useremo come esemplare **Il Giardino delle vergini suicide**, un film di Sofia Coppola del 1999 che abbiamo già citato nel paragrafo 2.1.

Detroit, Michigan, anno 1974. In un quartiere di periferia risiede la famiglia Lisbon, composta da due genitori severi e da cinque figlie: Therese (17 anni), Mary (16 anni), Bonnie (15 anni), Lux (14 anni) e Cecilia (13 anni). La madre tiene sotto stretta sorveglianza le ragazze, impedendo loro di godere della propria adolescenza, mentre il padre, un professore di matematica, non interviene mai nelle decisioni familiari. È estate: in città imperversa una malattia che attacca gli alberi. Cecilia, la più giovane delle sorelle, tenta il suicidio tagliandosi le vene nella vasca da bagno con l'immaginetta di un santino. I genitori vengono invitati dagli assistenti sociali a permettere alla loro figlia di avere una vita sociale più attiva. La signora Lisbon organizza allora una festa, ma durante questa, l'atmosfera imbarazzante è palese. La ragazzina si getta dalla finestra della sua camera al primo piano, cadendo

sulla ringhiera del giardino e morendo sul colpo. Il parroco dichiara però che si tratta di un incidente, con l'appoggio della signora Lisbon. Il padre continua a mostrarsi apatico e i vicini danno tutta la colpa alla ringhiera, che viene sradicata il giorno dopo. Invece, i ragazzi del vicinato, nonché compagni di scuola delle ragazze, sono gli unici a prendere coscienza del problema. Essi tentano in ogni modo di mettersi in contatto con le ragazze, ma con scarso successo. Le sorelle Lisbon rientrano a scuola per l'inizio del nuovo anno, ma non sembrano sconvolte dal suicidio della sorella. Ormai a scuola, in città, in tv, nel Paese è emergenza suicidi giovanili, come l'emergenza virus che attacca gli alberi in città. Nonostante le barriere culturali e religiose imposte dai genitori, a Lux, la sorella più intraprendente, viene concesso di frequentarsi con un ragazzo, Trip Fontaine, il bello della scuola, con cui comincia un corteggiamento serrato e imperterrito. La ragazza riesce quindi, nonostante l'isolamento, a farsi invitare al ballo della scuola e Trip addirittura scova altri tre amici impazienti di accompagnare le sorelle. Il ballo sarà qualcosa di magico e assolutamente nuovo per le sorelle. Trip e Lux vengono incoronati re e reginetta della festa, e i due fanno l'amore sul campo da football. Le altre sorelle li aspettano invano davanti alla porta di casa, già certe che verranno punite l'indomani, e salutano i loro cavalieri. Lux si risveglia sola nel campo da football: Trip l'ha lasciata sola e addormentata, per ragioni che forse non saprà spiegarsi nemmeno da adulto. Le misure prese dai genitori contro le ragazze sono drastiche: vengono segregate in casa, viene loro proibita la scuola e l'ascolto della musica rock. I ragazzi tentano con loro un ultimo estremo contatto, prima via telescopio, grazie al quale vengono spiati anche gli incontri intimi sul tetto di casa tra Lux e i suoi partner, poi via posta e telefono. Quando la madre viene a scoprirlo, taglia loro l'ultima via d'uscita. Rimane solo la lampada, con cui le quattro inviano segnali luminosi ai ragazzi. L'ultimo segnale invita a presentarsi nella notte a casa loro, in macchina. Vogliono fuggire tutti insieme. Tuttavia nel salotto c'è solo Lux ad attenderli: li invita a entrare mentre lei scompare alla loro vista. I ragazzi vagano per la casa buia e giungono infine nel seminterrato in cui incredibilmente a distanza di mesi ancora languono i resti della festa durante la quale Cecilia si era uccisa. Da una trave del soffitto pende il corpo senza vita di Bonnie. I ragazzi spaventati fuggono e inciampano nel cadavere di Mary, che giace con la testa ancora nel forno. Therese è al piano di sopra imbottita di sonniferi. Lux, l'ultima ad andarsene, si è uccisa con il gas di scarico dell'auto del padre. La festa di ingresso in società di un'altra ragazza, dal passato e dal futuro diverso e più felice, prende il posto delle sfortunate sorelle Lisbon. Casa Lisbon invece, la quale versa in uno stato di disordine e incuria totale, viene messa in vendita con tutto ciò che contiene, mentre i coniugi Lisbon se ne vanno dalla città.

Quello che la regista cerca di fare non è attrarre lo spettatore attraverso una narrazione lineare, ma conquistarlo attraverso l'atmosfera che la psiche delle personalità fa avvertire, trapelare, senza mai spiattellare. Che cosa ruota intorno ad un adolescente? Si muovono drammi e provincia, bigottismo e convenzioni, malinconia travestita da rimpianto per ciò che fu e non è stato. Il tono onirico utilizzato non esclude la tragedia e l'orrore che la circonda, ma sublima nell'essenza del ricordo (cit. *«Impossibilità di mettere piede altrove le ragazze viaggiavano con la fantasia»*).

*Il giardino delle vergini suicide* è, certamente, un film sull'incubo della realtà, sull'ossessione, sulla vita come sogno, sul contrasto tra purezza cattolica e sessualità pagana, sulla persistenza del desiderio recondito e irrealizzabile, ma anche un trattato dello struggente enigma che accerchia l'ossimoro di *amore e morte*. La forza vitale del primo può essere estrema e potente, tanto da portare alla morte ma anche così viva da far trionfare i morti attraverso la memoria dei sopravvissuti.

### 3. “Death education” attraverso la cinematografia

Quando l’adolescente incontra difficoltà lungo il cammino di crescita, spesso diventa difficile per lui poter dire che è triste, insoddisfatto, bisognoso e magari anche subordinato emotivamente a qualcuno. La paura che prova è quella di sembrare troppo fragile e di conseguenza non tollera la frustrazione, il conflitto, la distanza e la delusione. L’impossibilità, inoltre, di contattare ed esprimere la rabbia e la tristezza, spesso alimenta ulteriormente il dolore e i comportamenti disfunzionali dell’adolescente. Gli impulsi aggressivi e distruttivi emergono in modo agito sia sul versante verbale, sia su quello comportamentale, con una sospettosità di fondo rispetto agli altri, un’irritabilità costante e una evidente difficoltà a mentalizzare. La confusione e l’impossibilità di investire nei propri processi di pensiero, di indirizzare la mente in un compito, rischiano di sabotare il piano degli impegni legati alla costruzione di un ruolo sociale, per esempio quello scolastico. Tutti questi aspetti descrivono la condizione di *stato al limite*, intesa come blocco pervasivo nella realizzazione dei compiti di sviluppo tanto che può portare ad un tragico epilogo e che sarà oggetto d’indagine della pellicola che analizzeremo in questa sede. Stiamo parlando di un lungometraggio Netflix dal titolo “*Raccontami di un giorno perfetto*” (*All the Bright Places*), film del 2020 diretto da Brett Haley. La pellicola, con protagonisti Elle Fanning, Justice Smith, Keegan-Michael Key e Luke Wilson, è l’adattamento cinematografico del romanzo del 2015 “*All the Bright Places*” scritto da Jennifer Niven, qui sceneggiatrice del film.

Qui di seguito, una descrizione dettagliata del contenuto della pellicola, in cui si riportano alcuni passaggi dei dialoghi tra i protagonisti e ci si sofferma a riflettere e analizzare sui passaggi più rilevanti e intrisi di profondi significati.

La scena si apre con il protagonista, Theodore Finch (nella pellicola solo “Finch”) che fa jogging.

Pensare ad una corsa ci rimanda direttamente alla spensieratezza (almeno nella maggior parte dei casi), ci rimanda ad un’uscita libera e liberatoria che spesso aiuta gli adolescenti a reincanalare lo stress e le preoccupazioni prima del rientro a casa o dopo una brutta giornata. Purtroppo per Finch però, non sarà un rientro a casa come gli altri.

Mentre corre, arriva a un ponte, ma non un ponte qualsiasi. Un ponte che anticipa un sottopassaggio che era stato teatro di un tragico incidente tempo prima e sul cui cornicione si trova Violet Markey sul punto di buttarsi giù. I due iniziano un dialogo che porterà Violet a rimandare i suoi piani.

Il tipo di dialogo che Theodore intraprende con Violet si svolge in una modalità molto diversa da un classico colloquio che avverrebbe con un adulto: entrambi adolescenti, sembrano mettersi sulla stessa lunghezza d’onda e senza troppe parole Finch trova il modo di sintonizzarsi, di mettersi allo stesso livello (anche fisicamente, mettendosi in piedi sul cornicione del ponte accanto a lei), di non giudicarla del gesto così da lasciare la sensazione che ha capito, ma che non è ancora il momento. In precedenza abbiamo già discusso della necessità di accogliere il grido d’aiuto che si manifesta simbolicamente nel tentativo di suicidio: l’adolescente che si sente capito, accolto e non abbandonato può provare successivamente a ritrattare le sue paure e le sue idee suicidarie, con lo scopo di provare a capire e capirsi per una migliore elaborazione del trauma.

Da quel momento Finch sembra molto interessato alla storia di Violet, vuole saperne di più, prova a conoscerla e, facendolo in modo alquanto bizzarro, assume l'etichetta del pazzo della scuola. In realtà anche lui ha i suoi fantasmi nascosti che stenta ad affrontare anche con lo psicologo della scuola.

*“Tutto bene?”*

*“Tutto è un po' troppo generico... intende fisicamente? Emotivamente? Entrambi comprendono il tutto... o il tutto comprende entrambi?”*

*“Ti senti sotto pressione per qualcosa?”*

*“E se il tutto comprende entrambe le cose, queste fanno parte della realtà o ne sono estranee?”*

*“Non è divertente, Theodore”*

*“Finch”*

*“Devi prendere questi incontri seriamente”*

*“Sì lo so!”*

*“Bene... e sai anche che sei ammesso con riserva? E che stai rischiando di non diplomarti? Ti sei già assentato due settimane quest'anno”*

*“Sì, eh... mia nonna purtroppo...”*

*“Aspetta, aspetta un secondo giusto per capire... è la stessa nonna che è morta 4 volte negli ultimi 3 anni?”*

*“5 volte, in realtà... questa è la quinta... è un miracolo!” (abbozza un sorriso)*

*“Io voglio darti una mano ma tu devi impegnarti sul serio... insomma, hai accettato queste condizioni: sedute settimanali, la media del 7, attività extra curriculari...”*

*“Sì e adoro il corso di ceramica”*

*“Su, andiamo...”*

*“Lo so: se faccio qualcosa di sbagliato, sono fuori”*

*“Non ti stiamo chiedendo tanto, devi solo frequentare...”*

Questa scena, che rappresenta il dialogo tra i due personaggi sopra citati, mostra, in antitesi alla scena iniziale, quanto invece risulti difficile per un adolescente essere compreso da un adulto: lo psicologo della scuola e il protagonista sembra parlino su due binari paralleli che non si incontreranno mai se uno dei due non decide di cedere. Finch mollerà la presa ma se agli occhi dell'adulto questo sembra essere una conquista, agli occhi dell'adolescente ferito e incompreso è soltanto l'ennesima prova che c'è in lui qualcosa di sbagliato che nessuno sarà mai in grado di comprendere ed eliminare. Lo stesso accade quando torna a casa e la sorella gli chiede chiarimenti sull'incontro. La prima domanda che fa è: *“Hai fatto qualcosa di cui devo preoccuparmi?”* che risuona come frase di chiusura perché presuppone che ci sia già un errore di fondo che deve essere considerato. Infatti, la risposta di Finch

è *“Mi sento tremendamente offeso da questa domanda”* e dopo *“Me la cavo da solo”*. In entrambi i casi l'adolescente di nuovo va a infrangere il suo instabile Io contro l'alto muro del mancato ascolto e la sua risposta chiude rapidamente la conversazione, come a sottolineare che a nessuno importi davvero come lui stia e, di conseguenza, tutto il fardello deve portarlo da solo.

Parallelamente alla storia di Finch che sembra rappresentata con una certa ironia, si svolge la vicenda di Violet in un'atmosfera angosciante e bloccata, scura e triste che rappresenta, nel modo contrario, una stessa situazione di lutto e trauma. Violet, però, diversamente da Finch, non cerca di nascondere il suo malessere sotto una maschera bizzarra; piuttosto rende la sua tristezza palpabile ed esplosiva nel suo ritegno fisico, tanto che anche i genitori che cercano di starle vicino, non possono arrivare a comprendere realmente a che grado di disagio sia. La madre ripropone routine quotidiane di quando era ancora in vita la sorella, anche il giorno del suo compleanno presentando la sua torta preferita a fine pasto, ma la reazione di Violet al momento rimane ancora chiusa dentro tutto il dolore. Intanto Finch, appare sempre più interessato a comprendere meglio la storia di Violet e Violet stessa, per cui, dopo tanti pensieri ed altrettante ricerche sulla storia della sorella, approfitta di un progetto di geografia per tirarla fuori dal tuo tugurio e riportarla alla vita. Nel momento in cui Finch le chiede: *“Tu pensi che possa esistere un giorno perfetto?”* i mondi dei due adolescenti distratti, tristi, emarginati dai compagni entrano in contatto: anche se inizialmente Violet si oppone e utilizza ogni stratagemma per restarne fuori, Finch le mostra la bellezza che va oltre il dolore, la speranza che include l'accettazione del trauma e la pace, che porta a riprendere in mano la propria vita, partendo proprio da cosa possano rappresentare per loro le meraviglie dell'Indiana.

Ma per iniziare ad affrontare il “viaggio” bisogna essere trasparenti e sinceri gli uni con gli altri: proprio come dovrebbe essere nel dialogo con gli adulti, Finch porta prepotentemente in primo piano la gravità del gesto di Violet sul ponte, affrontandolo:

*“Senti... Io... non sono...”*

*“Una suicida? Puoi dirlo”*

*“Beh, non lo sono!”*

Finch, sebbene Violet non sia ancora pronta, ha un unico obiettivo: parlare della verità. Della morte della sorella, del tentativo di suicidio, del bisogno di essere salvata e del bisogno di riavere in mano una propria vita sociale, senza far intendere allo spettatore la sua inconscia intenzione.

*“Tu hai mille capacità in te, anche se pensi il contrario”*

*“Sai che ti chiamano “lo Schizzato”, vero?”*

*“Sì! Molto spesso io dico e faccio cose senza riflettere e alla gente questo non piace. Le persone amano le etichette, ti mettono in un compartimento e devi essere quello che vogliono loro”*

*“Non amano quelli incasinati”*

*“O diversi”*

Dopo ulteriori resistenze, Violet accetta la sfida lanciata dal compagno e prova ad aprire una porticina verso quel mondo che la spaventa, che la terrorizza e che continua a bloccarla. Ma va avanti. Ci prova.

Si dà un'altra possibilità. Comprende la meraviglia delle piccole cose e inizia piano piano a lasciarsi andare.

*“Non è un problema. Non andrai all'inferno se ridi”*

La risata di Violet che Finch puntualizza è un punto di rottura che si conferma nel cammino verso le meraviglie geografiche che scopriranno. Per il progetto di geografia, i ragazzi devono scegliere dei luoghi che sono per loro i più belli e i più rappresentativi dell'Indiana e anche in questo caso, Finch è la guida reale, concreta e simbolica.

Il primo posto che visitano è il punto più alto dell'Indiana: un'epigrafe posta nel mezzo di un bosco, abbandonata a sé stessa. Sembrerebbe patetico, sottolinea Violet e poi ride ancora. Come la risata precedente, è il via per aprirsi, per parlare e confida al compagno il motivo per cui la mattina del loro primo incontro si trovava su quel ponte.

Il secondo posto che visitano è un rudere abbandonato in città. Sulla parete della pietra c'è una scritta: *“Prima di morire voglio...”* e sotto tante righe bianche da riempire. Finch si avvicina e completa la frase scrivendo *“Restare sveglio”* e Violet *“Avere coraggio”*. Parlano di Eleanor e ironicamente anche di epitaffi. Violet suggerisce che sarebbe bello scrivere *“Sono stata qui”* e Finch sottolinea che quella frase la ruberà lui. Questo è un allarme; un allarme mascherato dallo scherzo, un annuncio che non viene accolto. La stessa scritta infatti nel film ritornerà.

Una mattina Finch lascia nell'armadietto di Violet una pietra su cui c'è scritto *“Tocca a te”*:

*“E' un promemoria, perché prima o poi dovrai lanciarti di nuovo nel mondo da sola... per ora, sono felice di aiutarti io”*

Violet si spaventa: la cruda verità si sfrange violentemente sul suo equilibrio precario che, invece, va avanti a piccoli passi.

*“Beh, ti avevo detto due meraviglie...”*

In realtà, Violet è solo molto spaventata dalle voci che girano su Finch a cui non sa se credere. L'adolescente a tratti tira fuori la sua rabbia e in quei momenti si isola, si chiude in sé stesso e dà modo ai compagni di additarlo. Anche quando lo psicologo gli consiglia il gruppo di supporto, per lui è solo un'ennesima etichetta. Ci riprova da solo, non si dà per vinto: torna da Violet a convincerla di non lasciare il progetto. C'è solo un problema. L'auto. Violet non sale più su una macchina da quando ha fatto l'incidente con la sorella, ma la loro terza meraviglia si trova a chilometri di distanza. Ne hanno bisogno. La tensione si scioglie di nuovo e lungo il tragitto lei parla ancora dell'incidente.

*“Non saprei dire quanto andavamo veloce, non sembrava tanto... abbiamo sbandato... Eleanor a un tratto ha urlato – Non la tengo – e l'auto si è schiantata contro il ponte. Ricordo solamente i vetri che mi colpivano ed Eleanor che gridava e poi è diventato tutto nero all'improvviso. Quando mi sono svegliata in ospedale, mia madre mi ha detto che era morta. È andata così”*

Violet libera il suo trauma e il viaggio continua in silenzio. Violet ce l'ha fatta e Finch le stringe la mano e le dà una tregua.

La terza meraviglia è una piccola giostra, una piccola montagna russa chiamata *“Il Flash Blue”* costruita artigianalmente dal proprietario della fattoria. Una piccola, intima attrazione che allontana lo stress e apre ad una risata fragorosa e liberatoria. Nel viaggio di ritorno, tra canzoni e allegria, Finch dà a Violet un quaderno con su indicato *“Scrivimi”*, esortandola a riprendere la sua grande passione, interrotta troppo presto, dopo la morte della sorella, e ricordandole che il progetto scolastico prevede, corredate alle esperienze, delle relazioni scritte. Questo è il suo turno.

*“E’ bello avere di nuovo un amico”*

*“Sai cosa mi piace di te, Violet?”*

*“Sei tutti i colori in uno, nel loro massimo splendore”*

E’ un’altra svolta nella vita di entrambi. Una nuova scoperta: la condivisione, la vicinanza, la comprensione, l’affetto. Ci sono tante altre meraviglie, tante altre cose da vedere e da fare, nel loro percorso, ma una è la più grande: l’amore.

Quando tutto sembra andare finalmente bene, la storia prende un’altra piega. Quando sembra che finalmente si sta mettendo ordine nella vita di Violet, ecco che si evidenzia quanto ancora ci sia di irrisolto nella vita di Finch. Sparisce mentre la ragazza si confronta ancora con la rabbia e l’abbandono, poi riappare sorprendendola di nuovo. C’è un posto preferito i cui non l’ha ancora portata, l’ultimo posto da riscoprire. Un lago di brutte storie, tragici accadimenti in cui Finch vuole fare un bagno:

*“Cos’è che ti fa più paura?”*

*“Morire?”*

*“No, non ci credo”*

*“... essere ordinaria”*

*“E allora non esserlo”*

Finch sfida la paura, sfida la morte, sfida tutti i limiti possibili in quel tuffo. Violet lo segue.

*“Invece a te cos’è che fa più paura?”*

*“Non lo so... credo perdere mia sorella (...) Kate è tutto quello che ho”*

Finch devia il discorso e non dice la verità, ma ancora una volta la questione è tralasciata, anche quando Violet scorge una cicatrice e lui non risponde chiudendosi in sé stesso e tuffandosi ancora nel lago in un’apnea un po’ troppo lunga. Violet si scompensa e la sua stabilità vacilla: si rende conto che non sa niente di lui, non riesce a capire, non sopporta la frustrazione. Ma Finch continua a rispondere nel modo in cui lei ha bisogno: non vuole sentirsi indifeso, non vuole sentirsi abusato per cui prova a darsi un’altra chance assecondando i desideri degli altri... ma fino a quando?

Finch ha una crisi, distrugge la sua stanza, entra in uno stato di agitazione che non riesce a controllare. Prova a ripartire, a ricominciare, ancora, ma quando sono i propri fantasmi ad essere ignorati, convinti di farli sparire nella rinascita dell’altro, non si ottiene altro che l’oblio di sé stessi. La perdita del

controllo in un adolescente è straziante: ci si sente persi, soli, disadattati, come se non ci fosse niente di bello in cui sperare. Finch fa uno sforzo enorme nel cercare di darsi delle risposte, perché quando qualcosa non è chiaro, quando non sappiamo darci spiegazioni, restano dei buchi neri che non si sa come riempire, se non con continue fantasie e menzogne che non riportano niente di plausibile.

Quando Finch torna a casa trova Violet ad aspettarlo e finalmente anche lui si apre: in alcuni momenti vede tutto buio, ha pensieri troppo veloci per tenerne traccia, ha umori neri e alla fine è come se tutti i pensieri svanissero insieme. Lui usa i *post-it* per rallentare, per concentrarsi, come se fossero un *pit-stop* della mente che gli consente di avere prova del fatto che lui è sveglio. Ora si trova ad un punto morto. Si è perso, è in balia della disperazione: l'etichetta è entrata a far parte di lui, si è convinto che è esattamente lo "schizzato" di cui tutti parlano e manda via Violet brutalmente. È di nuovo solo nella stanza e sul suo letto ritrova solo la pietra che Violet ha lasciato: tocca a te. Anche lui ha dei bisogni: se i fantasmi di Violet ora hanno un nome, i suoi sono ancora da svelare. Violet lo comprende troppo tardi, Finch è sparito di nuovo ma dopo un dialogo con il padre, in cui mette a posto anche l'ultimo tassello del puzzle della sua rinascita, forse sa dov'è: il lago, il luogo dell'anima, ormai solo di quella perché per il corpo ormai è troppo tardi. Finch non c'è più.

Finch era un adolescente al limite che ha patito delle gravi mutilazioni emotive, relazionali e affettive, e per questo incapace di costruire la propria vera identità. La sua mente, come quella della maggior parte degli adolescenti che vivono in questa condizione, funziona come un gruppo primitivo, caotico, dominato dalla tendenza all'agito, da azioni violente, vendicative e abitata da una popolazione di Sé disorganizzata che non dialoga, che non è mai stata valorizzata, contenuta, compresa e rispecchiata (Pietropolli Charmet, 2011). La deprivazione subita rende gli adolescenti spesso difficili da capire, ma allo stesso tempo li spinge a cercare la relazione nonostante nutrano un'inevitabile diffidenza. Spesso la grave crisi e il *breakdown* avvengono a fine adolescenza, negli ultimi anni della scuola secondaria di secondo grado, esprimendo la caduta delle difese erette fino a quel momento, che avevano tenuto in vita un Falso Sé pseudo-adattivo, comunque capace di garantire una corrispondenza alle richieste dell'ambiente. Tale apparato difensivo non ha consentito la reale espressione di un vero Sé coeso e integrato. Ora che la crescita chiede di fare sul serio, di assumersi la responsabilità della propria costruzione identitaria e del futuro, l'adolescente rischia di trovarsi impreparato e spaventato di fronte alla complessità dell'esistenza e di assistere sgomento alla propria incapacità di stare nel mondo.

Una carrellata di immagini sulle meraviglie che i ragazzi hanno vissuto, alla fine del film segnala l'epilogo: silenzio e morte, luoghi solitari che tutti evitano, di cui non conoscono l'esistenza né la nascosta meraviglia. Grazie a Finch, Violet esce dal suo mondo ristretto: attraversa il rifiuto e la negazione, la rabbia, la negoziazione, la depressione e infine la consapevolezza e l'accettazione<sup>14</sup>. Prova a riscattare la memoria di Finch e scrive dei post anche lei: "*esplorazione, adorabili, inizi da qui, mi ha portata la primavera, sento migliaia di capacità spuntare dentro di me*". Poi, seduta alla scrivania, riapre il quaderno e ritrova la mappa. Scopre che c'è ancora un luogo che è rimasto inesplorato e di cui Finch aveva parlato: "La cappella dei viaggiatori".

*"Creata come un rifugio per i viaggiatori stanchi in cui fermarsi e riposare lungo il cammino. È dedicato alla memoria di tutti coloro che hanno perso la vita in un incidente stradale. Questo è un*

---

<sup>14</sup> Sono le 5 fasi classiche in cui si rappresenta l'esperienza di lutto.

*luogo di guarigione e ricordiamo le persone che non ci sono più tra di noi, strappate via alla vita troppo presto che terremo per sempre nei nostri cuori.”*

Violet ora è capace di tornare a vivere. Ha realizzato quanto può essere difficile superare una tragedia e quanto dolore si prova lungo il cammino, ma si è messa in salvo grazie ad una persona che, coetaneo e amante, è entrato in sintonia con il suo dolore, che l’ha accompagnata mettendosi da parte e l’ha salvata uccidendosi. La perfetta antitesi che rappresenta quando un tentato suicidio è compreso e superato e, allo stesso tempo, quando resta taciuto e inevitabile.

*“Avevo paura di tutto. Le cose che normalmente hanno un valore, per me non lo avevano: avevo paura di vivere, di quello che sarebbe successo se avessi riprovato emozioni. Pensavo di non meritarmela. Poi, senza neanche accorgermene, sono cambiata. Non mi preoccupava più quello che sarebbe successo se fossi tornata a vivere; mi preoccupava di più il pensiero di non farlo, di cosa mi sarei persa. Mi spaventava il non ricordare più, il non ricordare i momenti, tutti i posti ed è stato merito di Finch. Mi ha insegnato a meravigliarmi, mi ha insegnato che non serve scalare una montagna per sentirsi in cima al mondo, che anche i luoghi più brutti possono essere bellissimi se ti concedi il tempo di guardarli. Mi ha insegnato che va bene perdersi se si ritrova la strada per tornare. Ma nell’imparare tutto questo, mi sono persa una cosa fondamentale: non ho visto Finch. Non ho visto che soffriva, non ho visto che mi stava dando lezioni su come andare avanti. Finch era un sognatore. Sognava ad occhi aperti, sognava la bellezza del mondo e la trasformava in realtà. Mi ha dimostrato che ci può essere della magia anche nei luoghi più inaspettati, che ci sono posti luminosi anche nei giorni più bui e che se non ne trovi uno, tu puoi essere quel posto luminoso con le tue infinite capacità”.*

## Bibliografia

- Aichorn A. (1951) *Gioventù disadattata*. Roma: Città nuova, 1978. Seconda conferenza: Analisi di un sintomo, pp. 23-45.
- Bartolini B. (2011), *La messa alla prova del minore*. Art. 28 d.P.R. 448/88. Exeo Editore
- Blos P. (1979), *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma 1988.
- Bucciarelli, C. (1993), *Adulti – adolescenti: relazione cercasi*. Editrice Ave, Roma.
- Bucciarelli, C. (1993), *Il silenzio come comunicazione*. Editrice Ave, Roma.
- Cahn R. (1998) *L'adolescente nella psicoanalisi. L'avventura della soggettivazione* Borla, Roma, 2000.
- Censis, (1985), *Adolescenti: condizioni di vita e qualità delle relazioni educative*, Ministero dell'Interno, Roma.
- Cesari C. (2011). “*Trasferire la messa alla prova nel processo penale per adulti: condizioni e limiti di una riforma possibile*”. In MORDEGLIA, S., MASTROPASQUA I., (a cura di), *Esperienze di probation in Italia e in Europa* (pp. 151-156). Quaderni dell'osservatorio sulle devianza minorile in Europa. Dipartimento per la giustizia minorile, Centro Europeo di studi di Nisida. Gangemi Editore.
- De Pieri S., Tomolo G. (1996), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, LDC, Torino.
- Douglas M. Anderson, A. Elliot Michelle (2004), *Mosby's medical, nursing, & Allied Health Dictionar,y sesta edizione*, Piccin, New York.
- Garelli F. (1984), *La generazione della vita quotidiana*, Mulino, Bologna.
- Giannelli, M. T. (2006), *Comunicare in modo etico. Un manuale per costruire relazioni ufficiali*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Jeammet, P. (1980), *Psicopatologia dell'adolescenza*. Tr. It. Borla, Roma 1992.
- Koelher J.A., et al (2011) “*The Effectiveness of Treatment Programmes to Reduce Juvenile Reoffending in Europe: A Systematic Review and Meta-Analysis*” Paper presented at the annual meeting of the ASC Annual Meeting, Washington Hilton, Washington, DC
- Labos, (1994), *La gioventù negata. Osservatorio sul disagio giovanile*, TER, Roma.
- Lancini, M., Cirillo, L., Scodiggio, T., Zanella, T. (2020), *L'adolescente. Psicopatologia e psicoterapia evolutiva*. Raffaello Cortina Editore.
- Lemma A. (2011), *Sotto la pelle*, Milano, Raffaello Cortina Editore

- Loesel F. (2010) *What Works in Reducing Reoffending: A Global Perspective*. First European Seminar of the STARR Project, Cambridge, UK
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G. (2004) (a cura di) *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*. F. Angeli, Milano
- Maggiolini A. Saottini C. (2009) *L'intervento psicoanalitico con gli adolescenti antisociali nel contesto istituzionale*. In *Essere adolescenti oggi* (a cura di) S. Bonfiglio, R. Goisis Quaderni del Centro Milanese di Psicoanalisi
- Maggiolini, A. (2009), *Ruoli affettivi e Psicoterapia. Il cambiamento come sviluppo*. Raffaello Cortina, Milano.
- Maggiolini A. (2014) (a cura di) *Senza paura senza pietà* Raffaello Cortina Milano
- Martinson R. (1974) *What works? Questions and answers about prison reform*. The public interest, 10, 22-54.
- Maurizio, R. (2004), *L'arte di ascoltare gli adolescenti e i giovani*, da Dispense per la Conferenza Episcopale Italiana.
- Mordeglia S., Piras, M.L. (2011), "*La messa alla prova: elementi di forza, criticità e ipotesi di sviluppo. Rielaborazione critica di contributi di casi e buone prassi*". In Mordeglia S., Mastropasqua I. (a cura di). *Esperienze di Probation in Italia e in Europa*. Quaderni dell'osservatorio sulla devianza minorile in Europa. Dipartimento per la Giustizia Minorile. Centro Europeo di Studi di Nisida. Gangemi, Roma.
- Novelletto A. (1986) *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*. Roma: Borla.
- Novelletto A., Biondo D., Monniello G. (2000) *L'adolescente violento. Riconoscere e prevenire l'evoluzione criminale*. F. Angeli, Milano.
- Pietropolli Charmet, G. (2011), "*Prefazione*". In Baldini, T., *Ragazzi al limite*. Seminari per conoscerli e aiutarli. FrancoAngeli, Milano, pp. 15-19.
- Piotti A., Charmet G. (2009), *Uccidersi*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Plutarco, (2006), *L'Arte di ascoltare*. Newton – Compton, Roma.
- Recalcati, M. (1997), *L'ultima cena: anoressia e bulimia*. Mondadori, Milano.
- Selavi, M. (2000), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si cresce dalle cornici di cui siamo parte*. Bruno Mondadori, Milano.

Senise T. (1990) *La rappresentazione del Sé e i processi di separazione/individuazione nell'adolescente*. In Aliprandi M., Pelanda, E., Senise T. *Psicoterapia breve di individuazione*. Milano: Feltrinelli, pp. 31-45.

Winnicott, D.W. (1976), *Gioco e realtà*. Armando Editore, Roma

Winnicott D.W. () *La delinquenza come sintomo di speranza*. In Feinstein S.C., Giovacchini P.L., *Psichiatria dell'adolescente*. Roma, Armando, 1989, pp. 137-144.

## **Filmografia**

American graffiti, (1973), George Lucas

Clueless – ragazze a Beverly Hills, (1995), Amy Heckerling

Ferris bueller's day off (una pazza giornata di vacanza), (1986), John Hughes

Fino all'osso (To the Bone), (2017), Marti Noxon

Good bye Lenin!, (2003), Wolfgang Becker

Il giardino delle vergini suicide, (1999), Sofia Coppola

Me & Earl & the dying girl (quel fantastico peggior anno della mia vita), (2015), Alfonso Gomez-Rejon

Ragazze interrotte, (1999), James Mangold

Sixteen candles (un compleanno da ricordare), (1984), John Hughes

Stan by me – ricordo di un'estate, (1986), Rob Reiner

Super 8, (2011), J.J. Abrams

The breakfast club, (1985), John Huges

The outsiders (I ragazzi della 56° strada), (1983), Francis Ford Coppola

The perks of being a wallflower (noi siamo infinito), (2012), Stephen Chbosky

## Sitografia

www.agoradeigiovani.it

Cinema e psicologia: <https://www.cinemaepsicologia.it/>

Cinematown, dieci film sulla morte: <https://www.cinematown.it/2019-04-dieci-film-sulla-morte/>

Filmpost, film sulla morte: <https://www.filmpost.it/tantissimi-film-da-vedere/film-sulla-morte/>

Percorsi filmografici, Centro di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza: [https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field\\_attivita%3A1303&f%5B1%5D=taxonomy\\_vocabulary\\_21%3A845](https://www.minori.gov.it/it/ricerca-guidata?f%5B0%5D=field_attivita%3A1303&f%5B1%5D=taxonomy_vocabulary_21%3A845)

Psychomedia, il cinema e la morte: <http://www.psychomedia.it/pm/culture/cinema/senat3.htm>

Sociologia, Comunicazione e processi culturali, Il cinema e la morte: <http://www.federica.unina.it/sociologia/comunicazione-e-processi-culturali/sussurri-e-grida-il-cinema-e-la-morte/>

Tribunale per i minorenni di Milano, cinema e minori: <https://www.tribmin.milano.giustizia.it/it/Content/Index/28676>

Ultima visione: <https://www.vitatrentina.it/2020/10/20/con-ultima-visione-il-cinema-riflette-sulla-morte/>

Webspace, La fatal quiete: <http://web.tiscali.it/cinemamore/114.html>