

Stranierità e Intercultura: l'esperienza di adolescenti G2

Margherita Cestaro

Assegnista di ricerca, Università di Padova

Sinossi: L'articolo intende focalizzare l'attenzione sulle condizioni soggettive di "malessere/benessere" che adolescenti di origine non italiana incontrano nel contesto sociale e culturale in cui vivono. Il testo mira nello specifico a porre in risalto i fattori di vulnerabilità e le condizioni di resilienza che possono caratterizzare l'esperienza di adolescenti "G2". Lo scopo è quello di giungere a evidenziare alcune possibili "strade" lungo le quali l'agire educativo può "prendersi cura" del "malessere/benessere" dell'adolescente, aiutandolo "a transitare" da situazioni di "disagio" a situazioni di "agio" esistenziale e relazionale in prospettiva interculturale.

Parole chiave: "stranierità", adolescenti "G2", disagio/agio esistenziale.

Abstract: The article aims to focus on the subjective conditions of "malaise/well-being" that adolescents of non-Italian origin encounter in the social and cultural context in which they live. It specifically aims to highlight the vulnerability factors and resilience conditions that can characterise the experience of "G2" adolescents. The aim is to highlight some possible "roads" along which educational action can "take care" of the "malaise/well-being" of the adolescent, helping him "to transit" from situations of "unease" to situations of existential and relational "ease" in an intercultural perspective.

Key words: "Foreignness", "G2" adolescents, "malaise/well-being" existential

Introduzione

Nel suo atto Costitutivo l'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute non soltanto per negazione - in base a ciò che essa non è - ma soprattutto in base a ciò che concorre a determinarla. Essa, infatti, non è "soltanto assenza di malattia o infermità" quanto piuttosto "uno stato di completo benessere fisico, sociale e mentale" (WHO, 1948).

Di recente, nel considerare le situazioni che costringono a saper convivere con la malattia, l'invecchiamento e la cronicità, il British Medical Journal giunge a proporre di definire ulteriormente la salute come "la capacità di adattamento e di autogestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive" (Huber et al., 2011; Godlee, 2011).

Nel fare riferimento, dunque, a un concetto di salute come "stato di generale benessere" che è, a sua volta, strettamente correlato con la capacità di ciascuno di sapersi adattare alla propria situazione di vita facendosi autore responsabile del proprio stesso "benessere", il presente contributo intende focalizzare l'attenzione sulle condizioni soggettive di "malessere/benessere" che adolescenti "G2" quotidianamente incontrano nel contesto sociale e culturale in cui vivono. Nello specifico, assumendo una prospettiva emica¹, il testo mira a porre in risalto, accanto ai fattori di vulnerabilità, le condizioni di resilienza che possono caratterizzare l'esperienza di adolescenti di origine non italiana. Lo scopo è quello di giungere a evidenziare alcune possibili "strade" lungo le quali l'agire educativo può prendersi cura del "malessere/benessere" dell'adolescente, aiutandolo "a transitare" da situazioni di "disagio" a situazioni di "agio" esistenziale e relazionale in prospettiva interculturale.

1. Adolescenti "G2": transizione, vulnerabilità e resilienza

Età dall'inizio certo - la pubertà - ma dalla fine piuttosto incerta e ambigua, l'adolescenza si configura come "un'età di frontiera dai confini sempre più labili" (Vegetti Finzi, Battistin, 2001, p. 5) che, nel sancire un "periodo di transizione fra la fanciullezza e l'età adulta" (Palmonari, 2001, p. 15), sottopone l'adolescente a una "sorta di *prova emblematica di abilità di transito*" (Fabbrini e Melucci, 2011, p. 29). Età di *transizione*, dunque, che proprio *nella transizione* si delinea come un'età *fragile*², esposta a "rottture" che rischiano di interrompere il proprio percorso evolutivo, e *vulnerabile*, in quanto può essere continuamente "ferita, attaccata, danneggiata" da ciò che il soggetto incontra e soggettivamente vive.

In quanto "ciclo di vita" (Erikson, 1996), tale età rappresenta un tratto biografico che, malgrado le inevitabili specificità (personale e culturali) di ciascuno, accomuna quanti (autoctoni e non) si trovano ad attraversare e affrontare quei medesimi "compiti di sviluppo" (Havighurst, 1952; Palmonari, 2001) che inevitabilmente essa presenta. Evidenziare tale *comunanza biografica*, non equivale a "reificare il significato di adolescenza" (Palmonari, 2001, p. 15); essa sollecita piuttosto a riconoscere come, nonostante l'influenza delle variabili sociali, culturali e religiose, coloro che percorrono tale fase della vita debbano comunque affrontare quegli inevitabili "compiti di sviluppo", i cui contenuti potranno essere in parte diversi e in parte simili soprattutto per coloro che abitano negli attuali contesti sociali complessi e plurali. Si tratta di compiti evolutivi da intendersi come "aspetti invariati del processo di crescita" (Pietropolli Charmet, 2012, p. 56) ma, nel contempo, *situati* all'interno dei diversi contesti sociali e culturali nei quali l'adolescente vive.

Nel caso degli adolescenti di origine non italiana, ad essere in gioco è un "transitare" che chiede loro non solo di imparare ad affrontare tali compiti di crescita che li accomunano ai loro coetanei italiani, ma anche - e in particolare - di saper fare i conti con la propria e altrui *stranierità*: con

¹ La riflessione che qui presentiamo attinge ad alcuni dati emersi da una delle azioni svolte nell'ambito di una ricerca qualitativa condotta con nel territorio di Padova. Si tratta di 5 focus group che hanno coinvolto 5 gruppi di adolescenti (eterogenei per afferenza culturale, genere e classe scolastica), residenti nella città da circa 8-10 anni e frequentanti rispettivamente: un Istituto tecnico commerciale, un Istituto professionale, un Liceo statale, una terza media, e un gruppo non formale di giovani in situazione "borderline" seguiti dalla *Cooperativa Terra*, per un totale di 42 ragazzi. Per un approfondimento di rinvia a....., scritti ai quali il presente contributo fa costante riferimento.

² Gli aggettivi "fragile" e "vulnerabile" derivano rispettivamente dai verbi latini "frango, ere" (rompere), e "vulnero, are" (ferire).

quell'immagine di sé influenzata dal percepirsi, dall'essere percepito e dal percepire l'altro come "straniero".

Nell'esperienza degli adolescenti "G2", la "dimensione della stranierità" (Cestaro, 2016), spesso associata a un senso di "estraneità" (a sé stessi come al luogo) è per lo più intesa come marcatore della propria e altrui diversità. "Straniero" rappresenta un termine che nel tracciare un limite tra sé e l'altro, si carica di connotazioni negative: esso diventa sinonimo di una distanza che si frappone, di una separazione, di una esclusione, di una categorizzazione sociale. È una parola che quando la si sente rivolta a sé, ferisce e genera rabbia poiché demarca e restituisce una non-appartenenza.

N: mi infastidisce l'utilizzo della parola straniero, cos'è straniero? [...] se si va a vedere l'origine la parola straniero, alla fine, è una parola che si utilizzava per cose offensive cioè secondo me è sbagliato il fatto che si utilizzi così tanto spesso in continuazione, per portare rispetto alle persone si potrebbe anche dire marocchino, tunisino direttamente, no straniero

(Focus group 3, N.: 18 anni, marocchina, "generazione 2"; Istituto Tecnico Commerciale)

S.: beh vabbè spesso dà fastidio il giudizio della gente cioè solo perché sei straniero ti reputano male magari, sì perché cioè ti giudicano solo che sei straniero, fanno solo giudizi, un po'

R: e questo ti fa sentire straniero

C.: secondo me, S. ha ragione perché quando qualcuno ti chiede "sei italiana non sei italiana", "vieni da qualche altra parte", ti mette soggezione come se si aspettasse che tu gli dicessi "no, non sono italiana" invece dà soggezione, ti rende diversa, non so, a me dà fastidio quando me lo chiedono perché in fondo è vero che siamo uguali, cambia solo la cultura

(Focus group 3, S: 15 anni, studente congolese, "generazione 1,75"; C. 15 anni, studentessa ucraina "generazione 1,5"; Istituto Tecnico Commerciale)

È facile intuire allora come il senso di "stranierità", chiamando in causa il come ciascuno si pone e si *dis*-pone verso sé stesso e verso l'altro/gli altri/ la realtà, costituisca una esperienza *intrapersonale* e *interpersonale* che si radica e si articola nella *relazione*: è la qualità di tale "legame"³ che unisce il sé a ciò che (persona o realtà naturale o simbolica) è "altro" da sé ad influenzare e – al tempo stesso ad essere influenzata da – il reciproco senso di "stranierità". Sulla base della tonalità di tale esperienza soggettiva è pertanto possibile individuare 3 *posizioni esistenziali* che, nel vissuto degli adolescenti "G2", rivelano il loro possibile transitare – mai scontato – da uno stato di "male-essere" ad uno stato di "bene-essere" esistenziale e relazionale.

Prima posizione esistenziale: "né....né"

La consapevolezza della propria diversità da un lato e, dall'altro, il senso di non- appartenenza a un paese che di fatto si conosce solo in modo parziale attraverso la testimonianza dei propri genitori e parenti, sono tra i fattori che contribuiscono a generare nell'adolescente quel senso di *spaesamento* e di *spiazzamento* che induce a considerarsi un "estraneo", uno "straniero", tanto nel contesto nel quale si vive quanto in quello di provenienza dei genitori.

S: io non mi sento né italiano né congolese, alla fine, perché sono venuto qua quando avevo un anno e mezzo, non sono mai ritornato nel mio paese però non è che qua in Italia possa sentirmi italiano perché, cioè non so però, non mi sento italiano però mi sento più italiano ad esempio di mia mamma

(Focus group 3, S.:15 anni, studente congolese, "generazione 1,75"; N.: 18 anni, marocchina, "generazione 2"; Istituto Tecnico Commerciale)

³ L'approccio sistemico-relazionale definisce la relazione è una "funzione", cioè un "segno per un nesso" (Watzlawick et al., 1971-2008). Essa costituisce dunque un rapporto che unisce - *lega* - un soggetto al suo/suoi interlocutore/i come alla realtà/situazione in cui è coinvolto

Seconda posizione esistenziale: “al bivio”

La percezione di trovarsi in una fase di “transizione” e di “cambiamento” induce in qualcuno la sensazione di trovarsi come di fronte a un “*bivio*”⁴, dove la difficoltà di scegliere sembra essere generata dall’incertezza, seppur vissuta con un certo grado di serenità e a volte anche di ironia, di riuscire a ricomporre in unità quel senso del molteplice e della diversità che si avverte come componente significativa del proprio sé. Ci si sente di avere una “identità multipla” quasi “camaleontica” (Caneva, 2011), che sembra assomigliare però più a un accostamento di elementi tra loro diversi – a ciascuno dei quali non si vuole rinunciare poiché lo si riconosce come parte di sé – che ad una “unità”, in sé composita e plurale.

A. io mi sento tutte e due, cioè nel senso che sono nel mezzo perché in Italia mi considerano straniera, nel mio paese anche mi fanno “tu non sei del nostro paese tu sei italiana”, vengo in Italia “no tu sei straniera” quindi sono nel mezzo, sono nel bivio, dove sono?

(Focus group 1, A.: 20 anni, angolana, “generazione 1,75”, Istituto Professionale)

Terza posizione esistenziale: “sia....sia”

Quando invece le differenze che appartengono alla propria storia ed esperienza vengono vissute come degli elementi che contribuiscono a tratteggiare la propria identità, il grado di familiarità con le proprie pluralità è tale da non essere più avvertito come un “problema” bensì come la “normalità” del proprio sé. Un sé percepito come una sorta di “centro unificatore”, capace di scegliere in modo responsabile ed autonomo non solo cosa assumere come tratti qualificanti della propria identità ma anche come situarli nelle diverse situazioni mediante quel “giusto dosaggio”, frutto di una rielaborazione e negoziazione soggettiva. Operazione quest’ultima che rivela non un uso camaleontico delle differenze, che si è imparato a conoscere e gestire, quanto piuttosto l’acquisizione di quella *autoconsapevolezza* che porta a percepirsi come “*persona*” capace non solo di sentirsi e di essere se stessa, sempre e comunque, ma anche di dilatare a tal punto il proprio senso di appartenenza da considerarsi un “*cittadino del mondo*”.

H.: allora io parto sempre dal presupposto che comunque, indipendentemente dalla mia nazionalità, io sono

H. cioè sono una persona di questo mondo [...], come ha detto lui, neanch'io mi sono mai posto la domanda “sono italiano o albanese” cioè non c'è questo conflitto in me, nel senso cerco di trarre la ricchezza di entrambi i paesi [...] cioè io vedo il modo di pensare delle altre persone e da questi mi arricchisco e formo una mia persona senza darmi una bandiera, cioè “io sono albanese o sono italiano”, nel senso, rispetto entrambi i paesi, uno perché i miei genitori sono albanesi e quindi mi hanno dato la vita e anche l'Italia rispetto perché vivo qua, sono cresciuto qua, ho amici qua, eccetera eccetera la vita qua, questo il mio pensiero

(Focus group 5, H.: 20 anni, studente albanese, “generazione 1,5”; Liceo)

Lo “stare tra due culture” rappresenta tuttavia un’esperienza non statica ma cangiante in base a come, nel tempo, si è gradatamente imparato a “familiarizzare” e gestire la molteplicità di differenze che si incontrano *fuori e dentro* di sé. Così se, soprattutto all’inizio il ritrovarsi tra due o più culture si rivela un’*esperienza non facile*” (in particolare per le difficoltà connesse alla lingua), con il procedere del tempo ci si ritaglia una propria modalità di viverci nella differenza, “*ti abitui*”, fino a scoprire come quest’ultima si svolga anche nel segno della “*facilità*”.

Molteplici sono i fattori che possono favorire od ostacolare tale transitare dal “non facile” al “poi ti abitui”, quali in particolare: una vicinanza sia di religione che di cultura (è questo in particolare il punto di vista dei ragazzi cristiani e/o ortodossi, di origine filippina o dell’est europeo); l’opportunità di avere amici “*misti*” o “*mischiati*” (cioè sia “stranieri” che “italiani”); la fortuna di incontrare adulti (educatori, insegnanti, allenatori...) capaci di porsi nei loro confronti degli efficaci “traghettatori” (Moro, 2011), come delle persone “del mondo esterno” che sanno valorizzare le esperienze del

⁴ Riportiamo con il virgolettato e corsivo quanto pronunciato dagli adolescenti “G2” da noi intervistati.

“mondo interno” del minore, ponendosi come “guide” verso una progressiva familiarizzazione con il contesto nel quale vivono. Il giudizio degli altri (siano essi italiani che connazionali), episodi di discriminazione e di emarginazione, cui non di rado capita loro di assistere o di sperimentare nei diversi contesti quotidiani (a scuola, per la strada, nei luoghi pubblici, con i coetanei...), unitamente a una cittadinanza (formale e non formale) non riconosciuta, sono tra i fattori che maggiormente rischiano invece di cristallizzare il senso di “stranierità” in sinonimo di esclusione e non-appartenenza.

Quali implicazioni allora per l’agire educativo interculturale?

Riteniamo pertinente, ai fini della nostra riflessione, considerare il *disagio* come quella “condizione legata a percezioni soggettive di malessere (il disagio “si sente”, ma non necessariamente “si vede”)” (Regoliosi, 2010, p. 25), che affonda le proprie radici nella “disunità-frammentazione” esistenziale che caratterizza l’esperienza relazionale della persona (Milan, 2001). Possiamo pertanto intendere l’*agio* come quella *percezione soggettiva di benessere* generata dalla *qualità delle relazioni* che la persona intrattiene con se stessa e che co-costruisce con gli altri e con la realtà nella quale si svolge la propria quotidianità.

Provando quindi a rispondere alla precedente domanda, possiamo affermare come l’agire dell’educatore diventi autenticamente educativo quando si dispiega nel segno di un “traghetamento pedagogico” (Milan, 2012), quando cioè sa “accompagnare i percorsi esistenziali e identitari” di ciascuno promuovendo quelle condizioni relazionali utili a favorire e sostenere il *transitare* dell’adolescente da una iniziale o prevalente posizione esistenziale di “disagio-malessere” (“né...né”) a una posizione di “agio-benessere” interculturale (“sia...sia”). Il compito educativo che si presenta è quello di favorire e rafforzare nel minore la capacità di trovare un equilibrio personale che gli consenta di armonizzare le differenze che avverte sia *fuori* che *dentro* di sé, ricomponendole in una *sintesi creativa* che sappia tenerle insieme donando loro un senso soggettivamente significativo.

Si tratta perciò di un *processo di rielaborazione creativa* che impegna l’adolescente di origine non italiana in un importante *compito di resilienza*. La sfida che si apre infatti è l’imparare a “resistere” (Cyrulnik, 2005) agli urti connessi all’esperienza della “stranierità”, mettendo in atto quei processi di riorganizzazione positiva e costruttiva della propria vita tali da consentire di ritrovare un rinnovato “bene-stare” personale, rimbalzando da sé le “ferite subite” o - meglio - trasformandole da limiti a opportunità di crescita.

2. Alcuni orientamenti educativi per “prenderci cura” del “transitare” adolescenziale (autoctono e non)

Proviamo allora a tracciare alcuni orientamenti per un educare capace di prendersi cura del transitare interculturale dal disagio all’agio esistenziale, da un senso di “stranierità” come limite ad una dimensione di “stranierità” intesa come “condizione umana di prossimità” (Cestaro, 2016a).

1. La dimensione del *non ancora*. Ad essere chiamata in gioco è la sensibilità e la capacità dell’educatore di “entrare in punti di piedi” nell’esperienza dell’altro per comprendere – *intuire* – ciò che, in termini di attese e di opportunità, non ha ancora trovato concrete possibilità di espressione/realizzazione. Cogliere la dimensione del “non ancora” sottende infatti quello *sguardo pedagogico, progettuale e creativo*, capace di costruire un ponte tra ciò che è reale e ciò che, esprimendosi come desiderio e attesa, si proietta nell’orizzonte del futuro. È questo, per certi versi, un esercizio di “fantasia reale” (Buber, 1993) che impegna l’educatore e l’adolescente/il gruppo di adolescenti in un reciproco gioco di fiducia e di corresponsabilità, teso a tradurre in realtà ciò che, spesso, ci si arrende solo ad immaginare come “cosa buona” per vivere bene con gli altri ma che si avverte anche così lontana dalla vita reale da apparire impossibile da realizzare.
2. La dimensione della *quotidianità*. La sfida qui sottesa è quella di saper andare oltre l’“emergenza” o l’“occasionalità” di interventi e/o progetti, per educare ed educarsi a vivere l’intercultura nel “qui ed ora” delle relazioni che ogni giorno attraversano i contesti del proprio vivere e abitare *la città*. Facilitare il transitare dell’adolescente facendosi “tutori di resilienza” (Favaro, 2011; Cyrulnik 2008) sollecita a considerare tali contesti come “luoghi” (Augé, 2009) a partire dai quali e nei quali consentire a tutti e a ciascuno di fare quotidianamente esperienza, mediante le relazioni-interazioni, non solo delle legittime differenze ma anche - e ancor di più - delle altrettante comunanze che

uniscono inevitabilmente il sé e l'altro, l'io al tu, permettendo a ciascuno di fare reciprocamente esperienza di inclusione umana, mediante la percezione del senso del "noi".

3. Il *prendersi cura* del *protagonismo* degli adolescenti. Ad essere chiamata in gioco è qui l'intenzione educativa di costruire contesti relazionali - "luoghi" - di azione partecipata *dai e con* gli adolescenti, nei quali il "ciò che si fa":
 - nasce e scaturisce dalla *iniziativa* e dalla *creatività* di coloro che sono non soltanto i "destinatari" ma soprattutto i *reali protagonisti co-responsabili* di ciò che, insieme, si è scelto di realizzare;
 - ruota attorno a *centri di interesse* comune e *in comune* a coloro che (italiani e non) "abitano" tali "luoghi";
 - consente a tutti e a ciascuno, nonostante le reciproche differenze, di fare esperienza di una "appartenenza comune" a un gruppo, nel quale trovare la possibilità di *raccontare e di raccontarsi*, di *interagire* e di *partecipare*, cooperando tra pari alla elaborazione e alla realizzazione di propositi e progetti mediante i quali sperimentare quel "non ancora" che l'impegno-condiviso-con-gli-altri trasforma in una realtà possibile.

In tali "luoghi", la figura e il ruolo dell'adulto-educatore è chiamata a farsi presenza *autorevole e discreta*, capace di accompagnare, stimolare, sostenere il percorso relazionale e il lavoro che ciascuno con gli altri va realizzando *nel gruppo e come gruppo*. Compito dell'educatore diventa allora non tanto – o non primariamente – quello di proporre "attività da fare", quanto piuttosto quello di saper *suscitare la proposta*, allestendo contesti relazionali nei quali gli adolescenti trovino l'opportunità di *esporsi* e di "venire fuori". Nei quali cioè essi abbiano la possibilità di "dare voce" a ciò che li abita, imparando a esprimere e a chiamare per nome le proprie emozioni e i propri vissuti quotidiani ma anche a prendere contatto con quanto desiderano e riconoscono importante per stare-bene-con-gli-altri e con-se-stessi.

In tale direzione, la sfida educativa che si pone è quella di aiutare ogni adolescente (autoctono e non) a vivere la propria "età di transito" e "in transito" allenandosi a fare esperienza della propria e altrui "stranierità" non come vincolo bensì come una reciproca opportunità: come segno irriducibile cioè di quell'*alterità* che mi abita, che abita l'altro e che mi permette di riconoscerlo come un "tu": un altro essere umano che, seppur diverso da me è simile a me pur non essendo me (Ricoeur, 1993) e che, proprio nella sua alterità, mi interpella, offrendomi la possibilità di definirmi nella mia unicità, inquietandomi nelle mie sicurezze e al tempo stesso sfidandomi a scoprire e a raffinare quella relazionalità che caratterizza le nostre reciproche identità interculturali e resilienti.

Bibliografia

- Augè, M. (1993). *Non Luoghi. Introduzione una antropologia della surmodernità*. Milano, Elèuthera (2009).
- Buber, M. (1993). *Il Principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo (1997).
- Caneva, E. (2011). *Mix Generation. Gli adolescenti di origine stranieri tra globale e locale*. Milano, FrancoAngeli.
- Cestaro, M. (2016a). *Il triangolo della comunicazione umana*. In G. Milan, M. Cestaro, *We can change! Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Citta. Sfida pedagogica*. Lecce, Pensa Multimedia, pp.139-170
- Cestaro, M. (2016b), *Seconde generazioni e città: tra ricerca e progettualità verso il "Noi" interculturale*, *Studium Educationis*, 1: 55-69.
- Cyrulnik, B. (2008). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Milano, Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2005). *La resilienza: una speranza inaspettata*. In B. Cyrulnik, E. Malaguti, *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Trento, Erickson, pp. 21-34.
- Erikson, E. H. (1963). *Infanzia e società*. Roma, Armando.

- Fabbrini A., Melucci A. (2011). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano, Feltrinelli (1992).
- Favaro, G. (2011). In cerca di futuro: seconde generazioni e prove di integrazione. *Studi Zancan*, 2: 18-33.
- Godlee, F. (2011). What is health? *British Medical Journal*, 343 (<https://doi.org/10.1136/bmj.d4817>).
- Huber, M. et al. (2011). How should we define health? *British Medical Journal*, 343 (<https://doi.org/10.1136/bmj.d4163>)
- Milan, G., Cestaro, M. (2016), *We can change! Seconde generazioni, Mediazione interculturale*, Città. Sfida pedagogica. Lecce, Pensa Multimedia.
- Milan, G. (2012). L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione? *Studium Educationis*, 1: 73-93.
- Milan, G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma, Città Nuova (2005).
- Moro, R. M. (2011). *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*. Milano, FrancoAngeli.
- Palmonari, A. (2001). *Gli adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna, il Mulino.
- Pietropoli Charmet, G. (2012). *Giovani vs Adulti. Come crescere insieme*. Reggio Emilia, Aliberti.
- Regoliosi, L. (2010). La prevenzione del disagio giovanile. Roma, Carocci.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano, Jaca Book.
- Rumbaut, R. G. (2004). Ages, Life Stage, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States. *International Migration Review*, 38(3): 1160-1205.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A. M. (2001). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano, Arnoldo Mondadori.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma, Astrolabio.
- WHO, L. (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference*, New York, 19-22 June, 1946. Geneva, Switzerland, 2.