

6

sguardi divergenti

Adolescenti alla ricerca del nome proprio

**Come leggere in chiave educativa
il malessere di ragazze e ragazzi**

Testo di
Andrea Marchesi

Og

La centralità dei sintomi nel discorso sull'adolescenza

Il mio impegno professionale, da quasi trent'anni, è sempre stato direzionato nel *contrastare la tendenza a patologizzare e quindi a medicalizzare l'adolescenza*. Ho combattuto senza sosta quel paradossale accostamento dell'adolescenza a disturbi e patologie, per certi aspetti superiore all'associazione tra vecchiaia e malattie, per denunciare proprio quella spinta inarrestabile a identificare una meravigliosa stagione della vita con una serie di malanni e sventure.

Questa volta non ho potuto fare a meno di accogliere quella collezione di sintomi associata alla parola adolescenza, interrogandomi su *motivazioni e implicazioni*.

I segni di una sofferenza diffusa

C'è sicuramente in gioco la percezione di un *deficit* di conoscenza, il sentirsi sprovvisti di chiavi di lettura, di indicatori per comprendere e intercettare precocemente elementi di disagio e di sofferenza che evidentemente circolano nei discorsi ma, soprattutto, nelle interazioni con adolescenti.

Ma la cosa che mi ha più colpito è proprio la *centralità dei sintomi* per parlare di adolescenti e del lavoro educativo che si può fare oggi con loro, come se fossimo costretti a dare ragione a queste «espressio-

Recentemente, come responsabile di una cooperativa sociale, mi è capitato di interpellare le nostre figure educative per fare il punto sui loro bisogni formativi. Sto parlando di educatori che nei centri di aggregazione giovanile o nei centri diurni incontrano, in larga parte, una popolazione generica di adolescenti, oltre ad alcune situazioni già problematiche.

Al termine della rilevazione degli oggetti formativi mi sono trovato di fronte a una *catalogo di disturbi*, una collezione di sintomi: ritiro sociale, fobia scolare, *self cutting*, disturbi alimentari, problematiche connesse alla gestione della rabbia con riferimento alle risse di gruppo, disturbi d'ansia e crisi di panico, dipendenze da alcool, problematiche connesse al disorientamento sessuale, depressione. Come dire, l'adolescenza come repertorio di disturbi.

Che cosa mi ha colpito particolarmente? Innanzitutto la mia personale reazione. Se in un recente passato avrei iniziato un paziente lavoro decostruttivo di queste richieste, ad esempio chiedendo quante/i e quali ragazze/i conoscono che presentano questo tipo di sintomi e da chi e come sono venuti a conoscenza di eventuali diagnosi; se in altri momenti avrei sollecitato un esercizio critico per svelare lo scarto tra i dati di realtà e la percezione degli operatori, questa volta non ho fatto nulla di tutto questo. Anzi. Mi sono limitato a guardare la collezione di sintomi e a chiedermi se mancava qualcosa.

Mi chiedo, allora, se si tratti di assuefazione, oppure *se ci sia qualcos'altro*.

ni del dolore evolutivo»⁽¹⁾. È come se i segni di una sofferenza diffusa avessero occupato definitivamente tutto il campo, rendendo superflua qualsiasi altra dimensione, chiedendoci di imparare a identificare, distinguere, classificare adeguatamente, rilevare in modo scrupoloso ciò che il sintomo ci sta dicendo, le sue ragioni di fondo.

Dall'adolescente ribelle all'adolescente fragile

È come se la pandemia avesse portato a compimento definitivo un processo in atto da tempo: *l'iscrizione dell'adolescenza in uno schema di fragilità*, in una matrice psicopatologica in grado di formattare tutta la biodiversità adolescenziale in un unico *frame* cognitivo nel quale ogni adolescente viene rappresentato come l'espressione di un conflitto esclusivamente interiore.

La novità non è certo il ricorso alla problematicità, dato che la categoria di adolescenza emerge storicamente come età della crisi, come perdita dell'innocenza infantile e quindi come turbolenza, inquietudine, sregolatezza, sempre in rapporto al «mito occidentale della compiutezza adulta» (Barone, 2009) e sempre in relazione con l'anormalità.

Siamo davvero di fronte al definitivo passaggio del testimone tra la figura dell'adolescente *ribelle* e quella dell'adolescente *fragile*, che comporta un decisivo mutamento dell'esperienza del conflitto che diventa intimo, privato, individuale, interiore, risuonando nella società come domanda di cura, protezione, trattamento. È questo l'immaginario con il quale dobbiamo fare i conti.

D'altra parte l'adolescenza sembra davvero consegnata a una condizione di minorità sociale e di auto-esclusione preparandosi ad assumere – come ho

||

1/ «Il sintomo in adolescenza è l'espressione del dolore evolutivo e svolge una duplice funzione: da una parte segnala e comunica agli altri il proprio profondo disagio, dall'altra rappresenta una forma rudimentale e disfunzionale di cura, di auto-somministrazione di medicamento che lenisca il dolore sperimentato» (Lancini, 2022, p. 56).

Il ca.

avuto modo di scrivere più volte – la morfologia Neet, recitando il copione sociale di un'adolescenza interminabile.

Un immaginario di fragilità fatto proprio dagli stessi adolescenti

Ora, si tratta di fare i conti seriamente con questo tipo di immaginario che sembra avere colonizzato ogni campo disciplinare, stabilendo una convergenza tra le rappresentazioni mediatiche, le analisi scientifiche, i vissuti dei genitori, le preoccupazioni di ogni professionista che interagisce con adolescenti.

Non è forse più il tempo di una decolonizzazione di questo immaginario, ma diventa necessario *fare i conti con una cornice* che produce politiche, orienta pratiche, definisce scelte metodologiche in ogni campo del lavoro sociale ed educativo, ma che, al tempo stesso, produce vissuti e significati riconoscibili direttamente da parte dei

ragazzi e delle ragazze.

Non indugio ulteriormente sulla performatività dell'immaginario, mi limito a ricordare cosa dice Slavoj Žižek parafrasando una celebre frase dello scrittore Kurt Vonnegut: «Noi siamo ciò che facciamo finta di essere e quindi dobbiamo prendere sul serio ciò che facciamo finta di essere».

Forse la novità riguarda gli *effetti più profondi* di questo immaginario che identifica l'adolescenza in uno schema di fragilità abitato da sintomi: non è più solo qualcosa che riguarda le rappresentazioni strumentali del mondo adulto per governare e disciplinare l'adolescenza, ma è diventato uno *sfondo integratore* entro cui tendono a riconoscersi, addirittura a rivendicarsi, molte e molti adolescenti.

La rivendicazione del diritto a stare male

La novità che personalmente mi ha maggiormente colpito è che nelle rare forme di manifestazione collettiva, nel prendere voce pubblicamente, nelle occupazioni dei licei, come nelle manifestazioni studentesche, siano comparsi slogan e cartelli che rivendicano come un vero e proprio diritto una condizione che associa la loro esperienza di adolescenza al malessere.

* *Bologna, febbraio 2022, manife-*

stazione universitaria. Sono venuti in piazza Maggiore con i cartelli al collo. Recitano: «Ho diritto a stare male», «Voglio essere ascoltata e accettata», «Non vivo solo per lavorare», «Ho l'ansia», «Sto *burnout*», «Ho il diritto di non sentirmi in colpa quando non produco».

* *Torino, collettivo studentesco Gioberti, indagine sul benessere psicologico.* Più di 700 studenti hanno risposto all'inchiesta inviata nei mesi scorsi al Liceo Gioberti. Questi sono i risultati relativi al benessere psicologico: solo il 2,6% degli studenti non prova ansia o stress a scuola; tra gli studenti 1 su 2 ha avuto un attacco di panico o vomito a scuola; solo il 17% degli studenti crede che i propri docenti si preoccupino del loro benessere psicologico; più dell'85% degli studenti è stato male per i voti. La situazione non è più sostenibile, vogliamo garanzie! (*collettivostudentescogioberti*)

* *Milano, Liceo Carducci, la voce di una rappresentante del collettivo.* «Esiste un malessere, che non riguarda soltanto la nostra scuola, provocato da un ambiente performativo: la pressione sugli studenti è molto forte e tra le conseguenze ci sono, come documentato da un nostro sondaggio, attacchi di panico che hanno coinvolto il 76% dei compagni durante le interrogazioni. La pandemia ha solo accentuato questi problemi che però esistevano da prima.

Ascoltando e leggendo queste parole, espresse da una minoranza intensa e attiva, disposta a prendere voce, mi sembra inevitabile andare oltre un semplice distanziamento critico.

Non basta più denunciare le forme di designazione prodotte da una «dinamica dello sguardo sull'altro» che, come ci ricordano Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2004), rende visibile, attraverso un'etichetta, un sapere che trasforma la persona in soggetto di un discorso dove «altri fanno al posto suo» (p. 77).

Si tratta invece di prendere sul serio un discorso che proviene direttamente dall'esperienza di chi, prendendo voce, sembra non solo confermare ciò che l'immaginario sociale indica, ma chiede di agire in modo coerente e conseguente. Alcune voci adolescenziali, quelle più critiche, sembrano dirci: se

questo è l'immaginario, allora chiediamo di essere coerenti con ciò che questo immaginario indica e dispone, senza ipocrisie.

E se il lavoro educativo avesse delegittimato il poter star male?

Non posso evitare di interrogarmi su come siamo arrivati a questo punto, partendo dal mio specifico campo di osservazione che un tempo chiamavamo «promozionale». Un ambito che, alla fine degli anni '90 del secolo scorso, è stato caratterizzato da un forte investimento sul riconoscimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Basti pensare alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1989, ratificata in Italia nel 1991, e alla Legge 285 del 1997, che dedica una sezione specifica proprio ai diritti dell'adolescenza, oltre che dell'infanzia, indicando due precise direzioni per orientare l'agire educativo: *la promozione del benessere e del protagonismo*.

Abbiamo insistito sulla «promozione di benessere e protagonismo»

Non è possibile non chiedersi che rapporto ci sia tra la celebrazione di questi diritti, diventati nel tempo imperativi categorici per qualsiasi proposta educativa rivolta ad adolescenti, e la collezione di sintomi psicopatologici che sembra offrire oggi l'unico campo di identificazione per ragazze e ragazzi.

Che rapporto c'è tra l'insistenza sulla promozione di benessere e protagonismo – come assi dei diritti dell'adolescenza – e lo schema di fragilità, di dominio del sintomo, nella rappresentazione attuale dell'adolescenza? Come è possibile che, più si è incentivato il discorso sul benessere, più è cresciuta la patologizzazione dell'adolescenza?

Sul carattere di autentica ingiunzione paradossale connessa alla categoria di protagonismo si è detto e scritto molto⁽²⁾. Mentre si affermava nei discorsi e nei programmi pubblici la richiesta di sostenere forme

ed esperienze di partecipazione attiva, d'altra parte venivano progressivamente meno le occasioni di effettiva convocazione sociale, le prove di realtà, i contesti nei quali davvero mettersi in gioco ed esercitare la propria titolarità in termine di azione e di voce.

Ma è sulla promozione del benessere che si è giocata, forse, la partita più decisiva.

Abbiamo colluso con un «modello prestazionale»?

Un benessere che ha sempre più richiesto di aderire a un *modello prestazionale*, all'essere in forma e all'altezza, senza alcuna preoccupazione per l'impatto nei confronti del fare esperienza di adolescenza che costitutivamente prevede un rapporto con il deforme e l'informe, come in ogni mutazione che si rispetti.

L'imperativo del benessere e del godimento da una parte, la centralità del potenziale e del talento dall'altra, hanno portato a negare e delegittimare l'esperien-

II

2/ Il lavoro pluriennale della rete «Cose da fare con i giovani», coordinata da Animazione Sociale e AssociAnimazione, ha preso le mosse proprio dalla necessità di superare la fiction che ha caratterizzato le progettualità di promozione del protagonismo giovanile. Si veda il volume *Cose da fare con i giovani*, a cura di Andrea Marchesi e Michele Marmo, pubblicato nella collana «Le matite di Animazione Sociale» nel 2018.

za del malessere, confinandola in una sfera individuale, privata.

Il dolore per molto tempo è diventato qualcosa di inconcepibile, quasi un interdetto, se non proprio un tabù, come denunciato dal filosofo coreano Byung-Chul Han, descrivendo una società palliativa, caratterizzata da processi di immunizzazione e anestetizzazione, portandoci a rimuovere il carattere doloroso di ogni esperienza intensa e vitale e a negare il rapporto tra sofferenza e conoscenza.

I «diritti al rovescio» degli adolescenti di oggi

Ora, come dicevo prima, più si è insistito con il diritto al protagonismo e più si è incentivata l'esclusione, e più ci si è concentrati nella promozione del benessere e più si è incrementato il tasso di malessere. I diritti dichiarati si sono rilevati inversamente proporzionali agli effetti attesi.

Oltre il diritto al benessere e al protagonismo

Forse allora dovremmo guardare ai diritti dell'adolescenza in controluce, come un negativo fotografico, riconoscendo il valore dei rovesci, dei risvolti, degli effetti delle ingiunzioni paradossali. Forse c'è una generazione che si sta davvero congedando dagli asset della crescita, da quel benessere e

da quel protagonismo che hanno segnato la seconda metà del secolo scorso, i due mantra della generazione sessantottina, che già in tempi non sospetti Christopher Lasch aveva rilevato come si fossero trasformati in pilastri della «cultura del narcisismo».

Se i risvolti di questi asset oggi sono la fragilità e la passività, fino all'estremo del ritiro sociale, si tratta di provare a capire quali possano essere le *contro-narrazioni possibili proprio sul terreno dei diritti*, prendendo sul serio gli effetti dell'immaginario diffuso, cercando di decifrare ciò che il repertorio di sintomi ci dice, ciò che la voce e gli agiti di alcuni adolescenti che si rendono maggiormente visibili ci stanno indicando.

Proviamo allora a nominare *diritti inconcepibili*; non tanto diritti negati ma mai riconosciuti perché non si è mai sufficientemente riconosciuta la specificità dell'adolescenza intesa come *moratoria sociale*.

Chiediamoci: cosa ostacola il loro diventare soggetti?

Sono «diritti al contrario», al rovescio, ma nascono dall'interesse per l'esperienza, per il modo di esistere e di vivere l'adolescenza. Non si tratta di chiedersi chi siano gli adolescenti, quale sia loro identità, ma cercare di comprendere come vivono, cosa ostacola il

loro modo di esistere e di diventare «soggetti».

Quello che segue può sembrare un elenco di paradossi, un esercizio di semplice ribaltamento, ma in realtà è un tentativo di essere coerenti con la premessa, più volte ribadita: forse *l'immaginario di un'adolescenza fragile e sintomatica va attraversato fino in fondo*, per provare a vedere se in questo modo si intravede una via d'uscita.

Mi soffermo su tre «diritti al rovescio», come altrettante piste di ricerca che possono sfociare in elementi di un approccio culturale ed educativo controcorrente su cui confrontarsi con ogni figura adulta interessata a interagire in modo costruttivo con adolescenti: il diritto a star male; il diritto all'inadeguatezza a vivere in questa società; il diritto a non sapere e all'incompetenza.

Il diritto a star male come possibilità di ribellarsi

Un primo «diritto al rovescio» che viene espresso dagli adolescenti è *il diritto a stare male* che, lo accennavamo prima, inizia a essere reclamato come tale nelle scuole e nelle università. Lo possiamo leggere come l'effetto più estremo dell'onda lunga della patologizzazione dell'adolescenza ma, al tempo stesso, possiamo rintracciarvi un movimento di riconoscimento e di rivendicazione che apre a *un'occasione di ri-soggettivazione*.

Forse parlare di diritto a star male è la premessa per un superamento dialettico di questa condizione, smarcandosi dalla risposta medicalizzante ma anche, in parte, dal subire passivamente altre forme di trattamento. Il rapporto con lo stare male, con il mal-essere e quindi anche con la sofferenza e con il dolore, rappresenta una posta in gioco biopolitica e pedagogica. È in gioco la distinzione e la discriminazione tra *lo stare male attraversabile*, vivibile, come parte integrante di una ricerca trasformativa, e *la sofferenza non tollerabile*.

Il diritto allo stare male indica una condizione

che apre alla *possibilità di ribellarsi* contro ciò che ci fa stare male, che contribuisce ad alimentare e in parte a determinare il nostro malessere, mentre ci consegna al senso di vergogna con i suoi circoli viziosi distruttivi.

Una diffusa sensazione di vergogna

Il passaggio fondamentale di questa possibilità riguarda proprio la *vergogna*, intesa come il principale sentimento associato al malessere. È evidente quanto l'insistenza sul benessere, sulla performatività del corpo, abbia determinato una diffusa sensazione di vergogna e di colpevolizzazione da parte di chi non si sente bene e, come giovane, non ha nemmeno ragioni anagrafiche e biologiche per giustificare la propria condizione di malessere. Chi ha ascoltato ragazze e ragazzi vittime di gravi maltrattamenti e abusi conosce bene questo effetto di auto colpevolizzazione.

Ora, sappiamo quanto la vergogna sia un'emozione determinante nel rapporto tra l'adolescente e i propri compiti di sviluppo. È connessa all'esposizione a cui si è costretti nei processi di socializzazione secondaria che segnano l'ingresso nell'età della ragione e all'inaugurazione di un pensiero auto-riflessivo.

La vergogna di non essere all'altezza, di non essere presentabili, di non essere adeguati, ac-

compagna e caratterizza le apparizioni sociali dell'adolescenza mutante. In un libro che ha influenzato molto queste mie riflessioni, la filosofa spagnola Marina Garcés (2022) riflette proprio sul *rapporto tra vergogna e soggettivazione*, ricordandoci che la vergogna è un affetto sociale, un'emozione del legame: è sempre qualcosa che leggo negli occhi degli altri, per poi colpirmi intimamente.

Anche la filosofa Sara Ahmed, nel saggio *Shame before others* (2022), ci ricorda che la vergogna riguarda *l'effetto soggettivo dell'esposizione agli altri*. È una forma di sofferenza che ci colpisce intimamente, è qualcosa che leggo negli occhi dell'altro ma che si riflette su di me. È un'emozione del vincolo: riguarda le relazioni di potere e di verità, un campo relazionale che è oggetto peculiare dell'educazione.

Una «resistenza» intima in una narrazione politicizzata

Ora, cosa succede quando una moltitudine studentesca manifesta pubblicamente rivendicando il diritto di stare male?

Forse la vergogna come affetto sociale, che mette così in connessione la nostra intimità con la sfera pubblica, la vergogna connessa al malessere, diventa una «leva di resistenza», definendo una soglia di non accettabilità, un punto di non ritorno, nei confronti di relazioni di potere che non sono accettabili. La vergogna come «forma di resistenza intima» diventa *qualcosa di comune ad altri*, assumendo una forma pubblica e iniziando così a emanciparsi dalla condizione di colpa tipica di ogni processo di separazione e privatizzazione. È qualcosa che mette in discussione una condizione di oppressione e apre a forme di liberazione: lo ricordava già un giovane Marx, lo sosteneva Paulo Freire.

«Il gesto di coprirsi la faccia è quindi inseparabile dal gesto opposto: *aprire gli occhi!*», osserva Garcés. Sembra allora che una parte, magari anche solo una minoranza intensa della nuova generazione, abbia aperto gli occhi, chiedendo servizi pubblici per af-

frontare il proprio malessere, ma in qualche modo indicando anche *un'altra narrazione* nella quale iscrivere tutto questo carico di dolore.

Forse sono queste le tracce che invertono la tendenza a nascondere e privatizzare il malessere denunciata dal pensiero più radicale degli ultimi trent'anni. Penso al lavoro di Mark Fisher (2018) quando scriveva: «La chimico-biologizzazione dei disturbi mentali è strettamente proporzionale alla loro depoliticizzazione». Sono forse i segni, incarnati dalle nuove generazioni, che propongono nuove forme per pubblicizzare e politicizzare la sofferenza emotiva e psichica, mettendola in rapporto con gli imperativi categorici di un modello sociale ed economico ⁽³⁾.

Il diritto alla in-adequatezza a stare in questo mondo

Quanto detto mi porta a sottolineare un altro volto dei diritti al rovescio: quello di un sofferto senso di inadeguatezza nel vivere in questa società.

Non si tratta di banalizzare, tanto meno di riesumare l'antipsichiatria degli anni '60, ma di tornare a guardare all'adolescenza *come esperienza che implica una*

II

3/ «No era depresión era capitalismo»: è la scritta, poi diventata virale, che troviamo per le strade di Santiago del Cile, durante le manifestazioni studentesche che hanno portato a superare la Costituzione di Pinochet.

quota di in-quietudine, di mal-essere, di in-adequatezza, ma anche di spaesamento, di radicamento, di atopia, come condizioni costitutive di una fase di moratoria, di sospensione e di messa in gioco di tutte le dimensioni che portano a individuarci. Il mal-essere è in-comprensibile, ma può essere significativo nel momento in cui riconosciamo che una quota di mal-essere è costitutiva nella ricerca di un nostro modo di esistere, di non mancare il nostro appuntamento con il mondo e di stare in rapporto con un mondo che è organizzato per produrre malessere.

Quanto siamo disposti a tollerare questa moratoria? Quanto siamo in grado di sospendere l'intervento e il trattamento, provando a stare in ascolto della capacità di attraversare e vivere fino in fondo l'attraversamento di questo malessere? Quanto siamo in grado di un ascolto attento a distinguere l'intensità e la sostenibilità della sofferenza di un dolore evolutivo attraversabile da una sofferenza che chiede di essere accolta, contenuta e trattata prima che diventi insopportabile?

Non si tratta di accettare, tanto meno di assecondare il malessere ma di accoglierlo per riconoscerlo come qualcosa che accade, per permettere che trovi la strada per essere affrontato.

Il diritto al non sapere e all'incompetenza

Un altro diritto paradossale e inconcepibile conduce a un tabù della modernità, ovvero l'ignoranza, oggi sempre più rinominata come incompetenza.

Se diciamo diritto all'ignoranza sembra suonare come una condanna - d'altronde tutta la pedagogia dell'emancipazione si è confrontata con questo rischio - ma, forse, c'è anche *un'altra possibilità*.

La differenza sta tutta nel posizionamento strategico che assumiamo nei confronti dell'ignoranza, se riusciamo a riconoscere il rapporto tra conoscenza e nascita, direbbe Hannah Arendt, prendendo sul serio *l'adolescenza come nascita sociale*.

Il ca.

C'è allora in controluce una domanda che evoca ancora una volta *il rovescio di un diritto*: quello a non sapere, all'ignoranza. Certamente ci sono gli echi classici del sapere di non sapere, del sapere che «incorpora la coscienza di ciò che non si sa» (Marina Garcés), ma c'è anche qualcosa di più: disporsi a non sapere, a riconoscere il valore di stare in rapporto con qualcosa che non comprendiamo e non sappiamo.

Si tratta di rompere uno schema incrementale ed espansivo di accumulazione di sapere per riconoscere che nell'ignoranza, in ciò che non sappiamo, ci sono forme di vita e forme di altri saperi possibili, così come in ciò che crediamo sia conosciuto e sia il sapere da trasmettere ci sono pregiudizi, versioni parziali, forme di dominio.

Non sappiamo, innanzitutto noi operatori, ma per questo ci disponiamo all'ascolto e alla ricerca e desideriamo farlo con chi ha ancora di più il diritto a non sa-

pere, come adolescente. Marina Garcés ha chiamato questo incontro una possibile *alleanza tra apprendisti*, tra educatori e adolescenti che si dispongono in ricerca, riconoscendo la propria ignoranza, per iniziare a resistervi.

C'è molto da lavorare con questa resistenza, riconoscendo tutto il *valore trasformativo* che può scaturire da un incontro con qualcosa o qualcuno che non ci asseconda ma che ci riconosce, che prova a farci *lasciare la nostra zona di comfort*, senza chiederci una risposta immediatamente adattiva. La soggettività, e quindi il modo adulto di esistere, nasce grazie all'incontro con la resistenza, all'esperienza di qualcosa e qualcuno che ci resiste: l'incontro con il limite, con i vincoli, a ricordarci che il mondo non si piega ai nostri desideri, tanto di educatori quanto di educandi, quindi anche grazie al confronto tra le *rispettive incompetenze*.

Daniel Pennac (2010) lo scriveva in tempi non sospetti: «I prof sono impreparati all'urto del sapere contro l'ignoranza» (p. 235); «il grande *handicap* degli insegnanti starebbe nella loro incapacità di immaginarsi di non sapere ciò che sanno» (p. 236).

L'adolescenza, ambigua terra di mezzo

C'è forse una *quota di ambiguità* nei ragionamenti fatti finora, pensando all'*ambiguo*, per dirla con François Jullien (2016), come ciò che non si lascia dividere, che allude al «tra», al rapporto tra dimensioni opposte e contraddittorie che non si lasciano dividere perché non sono ancora demarcate.

Un'età di costanti dis-identificazioni

Essere «tra» infanzia e adultità, non più e non ancora, non del tutto determinati, in una terra di mezzo dove non ha luogo una separazione e una distinzione netta tra gioia e tristezza, tra sapere e ignoranza: forse l'adolescenza è strutturalmente ambigua e chiede di essere riconosciuta nella sua *incompletezza*, nel suo

essere in transizione, come intimità di un pensiero ed espressione dell'affettività in formazione e mutazione. È irrisolta e incompleta e per questo feconda, aperta a *sviluppi inattesi*, a dis-identificarsi costantemente più che a cercare una stabile coincidenza con se stessi.

È un punto cruciale che ci conduce, anche in questo campo, a *mettere in discussione il mito dell'individuazione e dell'identificazione* che ha segnato sia la psicologia dello sviluppo sia una parte consistente della sociologia contemporanea che si è occupata di adolescenza. Pensare tutto e sempre in termini di identità e di ricerca dell'identità può contribuire all'innalzamento di confini difensivi che negano, di fatto, il proprio appuntamento con il mondo.

Un'età che interpreta la contemporaneità come vita di flusso

Forse, se l'adolescenza sta interpretando la contemporaneità come *vita di flusso*, quindi come liquidità e fluidità, non possiamo più cercare di ripristinare schemi identitari, se non facendo di fatto gesti di separazione e di esclusione.

In fondo nel loro insieme i «diritti rovesciati» – il diritto al malessere, al non sapere, all'incompletezza e all'ambiguità – sostengono la possibilità di vivere la propria adolescenza. Non di essere adolescenti come se stesso

parlando di una qualità, di un'essenza, ma di vivere, permettere loro di vivere fino in fondo, di fare esperienza della loro adolescenza come una mutazione e alterazione originale e imprevedibile.

Questo porta a immaginare il tempo dell'adolescenza come *tempo della ricerca* di quel che è possibile denominare come «il nome proprio» nelle complesse situazioni del vivere sociale e culturale.

Adolescenti alla ricerca del proprio nome

Quando pensiamo all'adolescenza come una «seconda nascita», dovremmo ricordarci che non si sceglie di nascere. La nascita è sempre un'imposizione, un atto eterodiretto. Non si sceglie di diventare adolescenti. Accade. E accade sul piano biologico, innanzitutto, è il corpo che diventa adolescente.

Per questo diventa centrale la questione dell'apparizione, della *convocazione sociale*, del *rapporto tra nascita sociale e soggettivazione*.

In gioco è la costruzione della soggettività

Parlare di soggettività non significa pertanto richiamare la questione dell'identità e della differenza in sé, ma iniziare a pensare in termini clinici, di ricerca della propria *singularità in situazione*. È questa quella che chiamo *la ricerca del nome proprio*. Se penso alla soggettività adolescenziale penso al confronto con la domanda più radicale e rischiosa: «Cosa mi rende unico/a?».

La questione dell'unicità è controversa, lo sappiamo. Da una parte sembra portarci a enfatizzare le differenze e quindi l'identità. Se invece seguiamo le orme del discorso di Emmanuel Lévinas, arriviamo al piano dell'insostituibilità: *a quali condizioni sono in gioco davvero io in quanto io?*

È in gioco allora la questione della *responsabilità* e quindi della *libertà generativa*, il sentirsi chiamati e interpellati da qualcosa o da qualcuno che «chiama proprio me» e io non posso non rispondere, per fare «ciò che nessun altro può fare al posto mio».

In questa prospettiva l'unicità, segnata dal nome proprio, da un nome che diventa proprio il mio, non ci conduce a celebrare l'individualismo e l'egotismo, ma a riconoscere *il carattere costitutivamente relazionale di ogni soggettività*: io sono in quanto chiamato dall'altro, con un nome, un tono, una domanda che mi interpella, mi scuote, mi porta a rispondere. È la *risonanza* la vera cifra della mia singularità, ovvero il senso di responsabilità più profondo, intimo quanto pubblico al tempo stesso, che mi fa rispondere a una chiamata che avverto proprio rivolta a me.

Non lasciarsi identificare dal sintomo

Stiamo parlando allora di adolescenti che sono alla ricerca del proprio nome, con il quale rispondere a chiamate e convocazioni che non conoscono ancora, perché si trovano una fase di apprendistato esistenziale, alle prese con la scoperta dei tanti possibili modi di esistere. Non hanno ancora un nome che sentono come proprio, ma cercano di smarcarsi dal nome imposto e sono alla ricerca di figure che considerino l'educazione come l'allestimento di esperienze utili per affrontare questo apprendistato.

In questa direzione si tratta di *mettere in campo una prospettiva pedagogica* convinta che l'educazione sia un'arte e un mestiere

dell'esistere, dentro un campo di esperienze dove «si contendono i significati e le possibilità dell'esistenza» (Marina Garcés) e dove «esistere come soggetto significa chiedersi se ciò che desideriamo sia desiderabile non solo per la nostra vita, ma anche per le vite che cerchiamo di vivere con gli altri» (Gert Biesta). Tutto sollecita a rimettere al centro del compito educativo l'obiettivo del rendere desiderabile una vita come soggetto, per dirla con Philippe Meirieu (2013) come «colui che è capace di vivere nel mondo senza occuparne il centro».

Da questo punto di osservazione gli stessi «sintomi» possono rappresentare un ancoraggio necessario, un punto di partenza che chiede di essere ascoltato, anche in alleanza con altri *setting* come quello terapeutico e di ascolto psicologico, riconoscendo che la posta in gioco è davvero di natura radicale, esistenziale.

La ricerca del nome proprio diventa l'occasione per non lasciarsi identificare dalla nominazione prodotta dal sintomo, cogliendo la domanda di riconoscimento e di convocazione la cui strada non è già tracciata a priori, ma si può costruire solo se disposti a fare un pezzo di strada insieme.

«Ciò che ha un nome proprio non può più essere cosa»

La ricerca del nome proprio,

dato che il proprio nome anagrafico è stato deciso e imposto come atto di nascita, segna una dialettica di espropriazione e ri-appropriazione tra i regimi di verità delle norme sociali e dell'immaginario e qualcosa che resta e che resiste a questo assoggettamento, chiamando in causa *la singolarità come atto etico relazionale*. La ricerca del nome proprio è, innanzitutto, *il tentativo di smarcarsi* dalle designazioni, dalle reificazioni, dalle categorizzazioni, dalla gabbia dell'identità.

«Nel nome proprio è collocata la breccia che interrompe il rigido muro della cosalità: ciò che ha un nome proprio non può più essere cosa, non può più essere di tutti», come scriveva il filosofo ebreo Frantz Rosenzweig.

Si tratta di accogliere la domanda adolescenziale di diventare *interprete singolare*, stando sulla scena e in situazione alla ricerca di un nome proprio, intraducibile ma interpellabile, un nome irriducibilmente singolare e connesso a un'esistenza, non a qualcosa di generico che si apre all'intimità di ciò che è comune e trascendente.

È quanto ci indica la prospettiva tracciata, ormai vent'anni fa, da Riccardo Massa e Angelo Franza nella «clinica della formazione» con la *centralità del chiasmo*: l'immagine che io ho di me stesso incide sull'immagine che io do e che gli altri apprendono di me e questa, a sua volta, costituisce un ancoraggio per quel rispecchiamento indispensabile per il processo di costruzione della mia identità complessiva. Solo paragonando l'immagine che io ho di me a quella che mi viene rimandata dagli altri io faccio esperienza di ciò che di individuale è in me e il mio grado e il mio livello di esistenza dipende anche da ciò che mi rimanda l'occhio altrui (Centro Studi Riccardo Massa, 2021).

La vocazione euristica dell'educare

Come tutto questo interroga l'educazione e qualifica la funzione di chi educa?

L'incontro con l'adolescente apre sempre a una *possibilità di ricerca* senza la quale ogni adolescente – e ogni operatore e operatrice – è esposto al rischio di essere agito dalla pressione adattiva richiesta dalle strutture in cui si trova inserito/a.

La capacità di stare dentro l'oscillazione del malessere

La ricerca del nome proprio è

in-finita e si inaugura proprio nell'adolescenza nel suo corpo a corpo con le designazioni e le identificazioni, consegnando al mondo dell'educazione la possibilità di *riscoprire la propria vocazione euristica*. Io educatore faccio un pezzo di strada con te perché *mi interessa parecchio la ricerca che stai facendo*; so che non posso dare conto di te e che nemmeno tu fino in fondo potrai dare conto di te stesso, che c'è una componente di opacità che non potremo mai del tutto risolvere e svelare, che ci sono ferite da trattare, che non voglio celebrare in una forma di narcisismo morale nella tua ricerca affannata di soggettivazione.

Tutto sta nella capacità di stare dentro *l'oscillazione* che ogni forma di malessere, ogni sofferenza evolutiva, ci indicano *come dinamica irrisolvibile quanto necessaria per diventare soggetti*: l'impossibile sintesi tra il bisogno di proteggersi dall'altro e l'apertura verso di esso. Alda Merini (2004) scriveva che l'adolescenza è «alla ricerca disperata di un vertice che la possa oltraggiare e al tempo stesso difendere».

Riconoscersi come irrimediabilmente esposti, innanzitutto allo sguardo e al condizionamento altrui, è il primo passo per comprendere che abbiamo sempre, noi stessi, bisogno di cura. Come ci ricorda Elena Pulcini (2009): «È capace di cura solo un soggetto che si scopre vulnerabile, bisognoso di cura e, dunque, in grado di assumersi le sue responsabilità quando la vita lo richiede».

La singolarità ha sempre bisogno di attraversare un campo di battaglia

Certo, lo sappiamo, quando facciamo i conti con la vulnerabilità ci sono sempre *due strade*: da una parte la *chiusura difensiva*, il nascondimento, il ritiro, la ricerca di elementi di sicurezza, oppure *l'apertura in cerca di alleanza*, lo svelamento, il racconto, la condivisione del rischio, la scommessa sull'interdipendenza positiva. Da una parte torna la tentazione di fuggire dalla realtà, di evadere, magari di rintracciare qualche forma di auto-medicazione, dall'altra la disperata ricerca di trovare qualcosa che abbiamo in comune con

gli altri, nelle nostre differenze.

La singolarità si riconosce solo grazie all'intersoggettività, agli incontri e agli scontri, alle prove e agli errori, ai fallimenti e alle riprese e per ritrovarsi ha sempre bisogno di attraversare un campo di esperienza, di battaglia, anche di lotta.

È in questa tensione che si gioca *l'appuntamento con il mondo* e quindi il compito educativo più importante che viene consegnato a chi si trova implicato a interagire con l'adolescente: da una parte c'è l'anonimato e l'omologazione, la risposta adattiva e difensiva, dall'altra la possibilità di ampliare gli orizzonti attraverso esperienze impreviste, incontri inediti, alla ricerca di una convocazione che permetta di riconoscere e di diventare la propria unicità. Si tratta di lavorare per tenere aperta questa *seconda possibilità*, anche quando tutto sembra andare male.

Questa, almeno, mi sembra una pista per attraversare fino in fondo, fino alla ricerca di una via d'uscita, l'immaginario dominante che consegna l'adolescenza – e forse anche il lavoro educativo – alla fragilità e alla minorità. Una pista da percorrere qui e ora insieme a chi, nel pieno dell'adolescenza, è alla ricerca di un altrove e di un altrimenti.

BIBLIOGRAFIA

• Arendt H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.

Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini, Milano 2012.

• Benasayag M., Schmit A., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

• Biesta G., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

• Byung-Chul Han, *La società senza dolore*, Einaudi, Torino 2021.

• Centro Studi Riccardo Massa, *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano 2021.

• Fisher M., *Realismo capitalista*, Nero Produzioni, Roma 2018.

• Garcés M., *La scuola di apprendisti*, Nutrimenti, Roma 2022.

• Jullien F., *Essere o vivere*, Feltrinelli, Milano 2016.

• Lancini M., *L'età tradita*, Mondadori, Milano 2022.

• Lasch C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1992.

• Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Melangolo, Genova 1972.

• Merieu P., *Pedagogia. Il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia 2013.

• Merini A., *Fiore di poesia (VI)*, Mondolibri, Milano, 2004.
Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2010.

• Pulcini E., *La cura del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino 2009.

• Rosenzweig F., *La stella della redenzione*, Marietti, Casale 1985.

• Žižek S., *Che cos'è l'immaginario*, Il Saggiatore, Milano 2016.

i)

Andrea Marchesi, pedagogo, è presidente della cooperativa sociale Libera Compagnia di Arti e Mestieri sociali di San Donato Milanese: andrea.marchesi@artiemestierisociali.org