



**Dare voce al desiderio. Pratiche autobiografiche e lettura condivisa
come dispositivi generativi nelle adolescenze contemporanee**
Giving voice to desire. Autobiographical practices and shared reading
as generative devices in contemporary adolescences

Chiara Carletti

Assegnista di ricerca | Università di Siena | chiara.carletti@unisi.it

ABSTRACT

This paper proposes a critical pedagogical reinterpretation of the concept of desire in adolescence, questioning the rhetoric of crisis that pervades public and scientific discourse on this age. Through a deconstruction of dominant narratives – which reduce adolescents to vulnerable, passive individuals in need of surveillance – the article develops a theoretical perspective grounded in the recognition of the plurality of adolescences and the valorisation of youth agency. In this regard, desire becomes a fundamental generative resource, whose expression is, however, mediated by intersectional axes such as gender, class, origin, ability, and sexual orientation. Within this framework, shared reading aloud and autobiographical-narrative practices are proposed as educational devices capable of reopening spaces in which individuals can reclaim authentic desire, support meaning-making, and promote forms of mutual recognition. The experience of the workshop “Irony and desire: reading to think, dream and grow”, carried out within the “Leggere: forte!” project, provides an illustrative framework of the transformative potential of such practices.

Keywords: adolescences, desire, reading aloud, narrative practices, critical pedagogy

Il presente contributo propone una rilettura pedagogica critica del concetto di desiderio nell’età adolescenziale, interrogando la retorica della crisi che permea il discorso pubblico e scientifico sull’adolescenza. Attraverso una decostruzione delle narrazioni dominanti, che riducono gli e le adolescenti a individui vulnerabili, passivi e bisognosi di sorveglianza, l’articolo sviluppa una prospettiva teorica fondata sul riconoscimento della pluralità delle adolescenze e sulla valorizzazione dell’agency giovanile. In questo senso il desiderio diviene una risorsa generativa fondamentale, la cui espressione è, tuttavia, mediata da assi intersezionali quali genere, classe, provenienza, abilità e orientamento sessuale. In questo quadro, la lettura ad alta voce e condivisa e le pratiche autobiografico-narrative vengono proposte come dispositivi formativi capaci di riaprire spazi in cui riappropriarsi del desiderio autentico, sostenere la costruzione di senso e promuovere forme di riconoscimento reciproco. L’esperienza del laboratorio “L’ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere”, realizzato nell’ambito del progetto “Leggere: forte!”, offre una cornice esemplificativa delle potenzialità trasformative di tali pratiche.

Parole chiave: adolescenze, desiderio, lettura ad alta voce, pratiche narrative, pedagogia critica

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Carletti, C. (2026). Dare voce al desiderio. Pratiche autobiografiche e lettura condivisa come dispositivi generativi nelle adolescenze contemporanee.. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 61-69. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-05>.

Corresponding Author: Chiara Carletti | chiara.carletti@unisi.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-05

Authorship/Attribuzioni:

Funding/Finanziamento: N/A

1. Introduzione: decostruire la narrazione della crisi

La narrazione contemporanea sull'adolescenza appare oggi sempre più saturata da una retorica della crisi che attraversa tanto il dibattito pubblico, quanto le politiche educative, la cronaca mediatica e, in certi casi, anche la stessa letteratura scientifica. In questo orizzonte discorsivo, il soggetto adolescente viene sistematicamente rappresentato come fragile, instabile, esposto a rischi crescenti e sostanzialmente incapace di orientarsi nella complessità che lo circonda (Ammaniti, 2018; Angelini & Bertani, 2005; Barone, 2019; Giannini, 2017; Mancaniello, 2018). La crisi delle grandi narrazioni collettive – religiose, politiche e ideologiche – e l'erosione degli orizzonti di senso (Bauman, 2008, 2009; Benasayag, 2016; Benasayag & Schmit, 2004) non comporta soltanto la perdita di valori, ma erode la stessa infrastruttura simbolica attraverso la quale i soggetti – e in particolare gli adolescenti – possono inscrivere la propria esperienza in un racconto dotato di senso e di direzione futura. Ciò implica il venir meno della funzione stessa del narrare come pratica di orientamento esistenziale: la possibilità di leggere il presente alla luce di un passato significativo e di un futuro desiderabile (Bauman, 2016; Scierri et al., 2019). Se affianchiamo a tutto questo anche la pervasività di un ambiente iper-tecnologico, ecco allora che si instaura un regime prestazionale nel quale il desiderio stesso viene tradotto in performance misurabile e valutabile (Gancitano & Colamedici, 2018; Recalcati, 2019, 2020). Questo avviene essenzialmente perché, da un lato, la simultaneità permanente delle informazioni – condizione per cui tutto è accessibile immediatamente, in ogni luogo e in ogni momento – produce un effetto paradossale: anziché allargare il campo del possibile, tende a saturarlo, a collassare lo spazio temporale dell'attesa e dell'immaginazione che è costitutivo del desiderio (Girard, 2012; Nussbaum, 1998). La condizione dell'individuo contemporaneo è strutturata in modo tale da sostituire sistematicamente l'espressione autentica di sé con l'esibizione di sé, la narrazione con lo storytelling, la ricerca del senso con la ricerca di un livello sempre maggiore di benessere e visibilità. In questa *società della performance*, ogni dimensione dell'esistenza – relazioni, apprendimento, tempo libero e corporeità – viene di conseguenza sottoposta a un imperativo di ottimizzazione e misurazione che trasforma il soggetto da portatore di desideri a gestore di prestazioni (Gancitano & Colamedici, 2018). Si compie così quel passaggio dalla condizione di *soggetti* a quella di *progetti* per cui l'esistenza di un individuo si esaurisce nella somma delle proprie performance misurabili, mentre la vocazione – intesa come chiamata interiore che trascende la logica produttiva – e la narrazione autentica della propria storia vengono sistematicamente eliminate dall'orizzonte del pensabile. In altre parole, il soggetto non è più chiamato a interrogarsi su ciò che desidera, ma a massimizzare le proprie prestazioni in ogni ambito, in una rincorsa senza fine che determina una condizione di permanente precarietà esistenziale, per cui non vi è più alcuno spazio per il silenzio, per l'attesa e per quella contemplazione che costituisce la premessa indispensabile del desiderio autentico. La convergenza di questi fenomeni, genera ciò che Recalcati (2019, 2020) ha descritto come una nuova forma di melanconia contemporanea: là dove il desiderio autentico presuppone una mancanza che mette in movimento e apre al futuro, il godimento compulsivo caratteristico delle società ipermoderne, colma ogni vuoto prima ancora che possa essere avvertito come tale, precludendo così quella tensione desiderante che è, al tempo stesso, condizione della sofferenza e della possibilità di trasformazione. In questo senso il futuro si configura più come minaccia che come promessa e le traiettorie esistenziali dei giovani appaiono sempre più condizionate dalle aspettative familiari e dalle logiche del mercato del lavoro (Pietropolli Charmet, 2008). Tuttavia, anche questa narrazione merita di essere sottoposta a un rigoroso esame critico. Da qui l'intento di questo contributo di mostrare come la retorica della crisi non costituisca una descrizione neutrale della condizione giovanile, ma operi come un vero e proprio dispositivo discorsivo capace di trasformare la realtà di cui parla (Foucault, 1992). Occorre, pertanto, decostruire e rileggere criticamente quella narrazione dell'adolescente come soggetto vulnerabile e bisognoso di sorveglianza, che nasconde aspetti fondamentali quali la pluralità delle esperienze, la capacità di agire dei soggetti e il potenziale generativo di questa fase della vita.

Effects of Reading

In questo quadro, l'articolo propone una rilettura pedagogica del desiderio adolescenziale che, assumendo una prospettiva intersezionale, individua nella lettura ad alta voce e nelle pratiche narrativo-autobiografiche dei dispositivi formativi capaci di riaprire spazi di possibilità. In particolare, le pratiche di lettura ad alta voce e condivisa, quando pedagogicamente situate, non producono soltanto effetti che incidono positivamente sul piano cognitivo o linguistico, ma agiscono in profondità sulle dimensioni socio-emotive, identitarie e immaginative dei soggetti, configurandosi come strumenti privilegiati per la riattivazione del desiderio in contesti educativi (Batini & Evangelista, 2025).

2. La crisi come narrazione egemonica: una lettura critico-pedagogica delle adolescenze

Questo contributo intende, innanzitutto, sottoporre a decostruzione la categoria stessa di “crisi adolescenziale”, evidenziandone il carattere fortemente condizionato. Uno sguardo pedagogico critico evidenzia, infatti, come le narrazioni sui giovani non descrivono semplicemente una realtà preesistente, ma contribuiscono attivamente a produrla, istituendo cornici di pensiero che rischiano di imprigionare il ragionamento entro perimetri concettuali dati per scontati, rendendo impensabili prospettive alternative (Baldacci, 2014). La retorica della crisi, in questa prospettiva, non è priva di beneficiari. Essa produce vantaggi materiali e simbolici per specifici attori sociali, legati da interessi convergenti. Le istituzioni scolastiche, ad esempio, trovano nella crisi una legittimazione per il rafforzamento del loro mandato disciplinare, dove “educare” talvolta rischia di essere ridotto alla mera volontà di “correggere devianze” attraverso la proliferazione di figure professionali dedicate alla gestione di queste criticità. Il sistema sanitario, a sua volta, trae dalla patologizzazione dell'adolescenza un'espansione del mercato delle diagnosi e delle terapie, configurando questa età come intrinsecamente “a rischio” e giustificando così interventi precoci e medicalizzazione preventiva (Conrad, 2007; Furedi, 2004). Gli apparati di sicurezza, infine, utilizzano la narrazione del rischio per legittimare politiche securitarie nei contesti giovanili, come anche le cronache e le politiche più recenti testimoniano. Al di là delle istituzioni, anche il mercato e l'industria culturale traggono profitto dalla retorica della crisi. L'industria del benessere, ad esempio, si alimenta della fragilità adolescenziale, aprendo mercati che spaziano dal coaching motivazionale alle applicazioni per la salute mentale. Allo stesso modo, il settore dell'*edutainment* e dei servizi educativi privati prolifera proprio sulla base dell'allarme, più o meno giustificato, relativo alle difficoltà della scuola di accompagnare i giovani nel loro percorso formativo e di crescita. Le stesse piattaforme digitali, paradossalmente, beneficiano del discorso sulla dipendenza tecnologica giovanile. La crisi adolescenziale, infine, si rivela narrativamente produttiva anche per l'industria mediatica: ogni generazione ha il proprio *allarme adolescenti*, ieri erano le piazze, poi le discoteche, oggi lo sono i social media. Come ci ricorda Galimberti (2007), il disagio giovanile non ha origine psicologica, ma culturale: nell'atmosfera nichilista contemporanea, infatti, solo il mercato si interessa ai giovani, conducendoli verso il consumo e il divertimento, mentre famiglia e scuola risultano incapaci di offrire orizzonti di senso e accompagnamento emotivo (Save the Children, 2026). Riconoscere questi meccanismi non significa negare l'esistenza di forme di disagio giovanile, ma piuttosto interrogare chi beneficia di una narrazione che costruisce l'adolescenza come una categoria monolitica e, sotto molti aspetti, patologica, e chiedersi quali effetti produce questa costruzione sui soggetti stessi.

La decostruzione della retorica della crisi conduce inevitabilmente alla messa in discussione della categoria stessa di *adolescenza*, al singolare. La riflessione pedagogica e sociologica ha da tempo evidenziato come questo concetto, nella sua formulazione classica – da Erikson (1968) in avanti – presupponga implicitamente un soggetto universale: bianco, eterosessuale, abile, di classe media, urbano e occidentale. Questa universalizzazione comporta la naturalizzazione di un'esperienza che è, invece, profondamente storica e socialmente situata, l'adozione di una temporalità lineare e standardizzata e l'occultamento sistematico delle differenze costitutive che attraversano questa età della vita (Barone, 2019).

Effects of Reading

Parlare di *adolescenze*, al plurale, significa invece riconoscere che la percezione di questa fase esistenziale è radicalmente diversa sotto molteplici aspetti. Le differenze di genere, ad esempio, strutturano in modo profondamente diverso l'esperienza adolescenziale: ragazze, ragazzi, persone non binarie e transgender sono sottoposti a regimi di sorveglianza, aspettative e possibilità dissimili (Corriero, 2022; Lopez, 2018). Allo stesso tempo, le differenze di classe incidono in modo determinante sulle condizioni materiali dell'adolescenza. Questo perché una adolescente di famiglia operaia che deve contribuire al reddito familiare, un ragazzo di classe media iper-scolarizzato e una ragazza appartenente a determinate élite con accesso a grandi capitali culturali ed economici, certamente non vivono la medesima adolescenza. Le differenze di provenienza, si pensi a ragazze e ragazzi di origine migrante, di seconda generazione o richiedenti asilo, impongono di confrontarsi con appartenenze molteplici, stereotipi razzializzanti e vincoli burocratici che modificano radicalmente la loro esperienza di vita. Le differenze di abilità fanno sì che adolescenti con disabilità o neurodivergenze sperimentino forme di esclusione, medicalizzazione e infantilizzazione specifiche. Allo stesso modo, le differenze di orientamento sessuale e identità di genere espongono adolescenti LGBTQIA+ a forme di omo/transfobia, invisibilizzazione e violenza simbolica e materiale (Mancaniello & Lavanga, 2024). Le diversità territoriali, infine, tra contesti urbani e rurali, centri e periferie, Nord e Sud del mondo, strutturano in maniera differente risorse e immaginari. Adottare questa prospettiva plurale è, pertanto, fondamentale, in quanto ha implicazioni epistemologiche e metodologiche profonde per la ricerca e per la pratica educativa. Significa rendere visibili i rapporti di potere che attraversano questa età della vita, evitare essenzializzazioni e interrogare costantemente le proprie sovrastrutture e generalizzazioni. Questo perché la narrazione egemonica della crisi, va a occultare almeno tre dimensioni fondamentali: la *pluralità*, riducendo a uno schema unico esperienze radicalmente diverse; l'*agency*, ovvero la capacità dei soggetti di agire, negoziare, resistere e trasformare le proprie condizioni; la *dimensione generativa*, ossia la capacità di interrogare l'ordine esistente e di refigurare alternative.

L'adolescenza, in questa prospettiva, non è riducibile a un mero "passaggio verso l'età adulta", ma si configura come un'età in cui si interroga radicalmente la realtà circostante, ovvero si mettono in discussione le norme di genere acquisite nell'infanzia, si esplorano identità non conformi, si sperimenta il conflitto simbolico con il mondo adulto e si producono culture giovanili che spesso anticipano trasformazioni sociali più ampie (Mancaniello, 2018).

3. Il desiderio come risorsa generativa: una rilettura pedagogica

La decostruzione fin qui condotta consente di riformulare anche la questione del desiderio adolescenziale al di fuori di quei paradigmi che lo riducono a impulso irrazionale da contenere o disciplinare. La prospettiva che viene qui proposta, assume, invece, il desiderio come categoria pedagogica fondamentale, intesa come energia propulsiva dell'esistenza, tensione verso l'altro-da-sé che rende possibili il movimento, la trasformazione e la crescita. Nel panorama filosofico contemporaneo convivono, infatti, prospettive radicalmente diverse. La tradizione psicoanalitica lacaniana, ripresa e sviluppata in chiave psico-pedagogica da Recalcati (2014, 2019, 2020), concepisce il desiderio come strutturalmente legato alla mancanza: si desidera ciò di cui si avverte l'assenza e questa tensione verso ciò che manca apre lo spazio temporale della progettualità, orientando il soggetto verso il futuro. Senza desiderio, in questa prospettiva, non è possibile alcun futuro, poiché è precisamente la tensione desiderante a consentire ai soggetti di immaginare e costruire la propria traiettoria esistenziale. Una prospettiva radicalmente diversa, è quella proposta da Deleuze e Guattari (1975), i quali rovesciano alla base la concezione del desiderio come mancanza. Per i due autori de *L'Anti-Edipo*, il desiderio è innanzitutto produzione: non ciò che manca al soggetto, ma ciò che produce realtà, connessioni e concatenamenti. Nonostante questa distanza teorica profonda, le due prospettive convergono su una concezione di desiderio come forza generativa che, quando neutralizzata – sia per man-

Effects of Reading

canza di riconoscimento simbolico, sia per effetto delle strutture sociali che lo deviano e lo addomesticano – priva i soggetti della possibilità stessa di trasformare la propria condizione. Va, tuttavia, precisato che per Deleuze e Guattari il desiderio non deve essere relegato esclusivamente a una dimensione interiore e privata, riconoscendone invece la natura costitutivamente sociale, produttiva e politica.

La condizione contemporanea, caratterizzata dalla *liquidità* dei legami e degli orizzonti (Bauman, 2008, 2009, 2017), sembra produrre un'eclissi del desiderio autentico, dove la tensione desiderante lascia progressivamente spazio al godimento compulsivo e alla soddisfazione immediata del bisogno. Il desiderio, nella sua struttura temporale costitutiva, che implica mancanza, attesa e progettualità, viene travolto dalla logica della gratificazione istantanea che pervade gli ambienti digitali e le pratiche di consumo (Recalcati, 2019, 2020). Questo aspetto è stato evidenziato anche da Orsenigo (2012, 2013, 2018), secondo la quale i giovani di oggi appaiono espropriati della possibilità stessa di vivere quell'esperienza di finitezza che restituisce spessore al desiderio. In altre parole, gli adolescenti non vivono a partire dal futuro che li attende, ma in un eterno presente che preclude ogni autentica progettualità. Se un soggetto ha perso la capacità di desiderare, perché le condizioni sociali, materiali e simboliche in cui vive gliel'hanno preclusa, il compito dell'educazione è, innanzitutto, risvegliarla. Da qui l'importanza di una pedagogia critica del desiderio capace di mostrare come il campo di possibilità del desiderio sia strutturalmente mediato dalle posizioni intersezionali degli individui. Ciò che è socialmente consentito desiderare non è indipendente dal genere, dall'appartenenza etnica, dalla classe sociale, dalle condizioni di abilità e dalla provenienza geografica. Ogni asse intersezionale modifica radicalmente lo spazio del desiderabile, del pensabile e del possibile. Rendere visibili i vincoli – simbolici e materiali – che delimitano questo spazio costituisce il primo passo per rinegoziarne i termini. In questa prospettiva, il desiderio è un fatto eminentemente relazionale, sociale e politico, che interpella direttamente la responsabilità delle istituzioni educative. Una pedagogia che intenda porsi come pratica di apertura verso il futuro, deve necessariamente interrogarsi su quali desideri stia rendendo pensabili o impensabili, quali voci stia ascoltando e quali stia silenziando, quali spazi stia costruendo o precludendo (Freire, 2002).

4. Lettura ad alta voce e pratiche narrative come dispositivi generativi del desiderio

È a partire da questo quadro teorico che la lettura ad alta voce e le pratiche autobiografico-narrative acquistano una rilevanza pedagogica specifica (Batini, 2022, 2023, 2024; Cambi, 2002; Demetrio, 1995, 1999; Gamelli, 2003). Se il desiderio necessita di spazi di espressione, di narrazioni alternative e di esperienze di riconoscimento per potersi dispiegare, allora le pratiche di lettura e narrazione si configurano come dispositivi formativi privilegiati per la sua riattivazione. La narrazione, come ha evidenziato la tradizione pedagogica dell'approccio autobiografico (Biffi, 2010; Cambi, 2002; Demetrio, 1995; Orbeti et al., 2005), dà forma all'esperienza e, nel farlo, attiva un duplice processo formativo per cui rileggere la propria storia significa, al contempo, mettere in moto un nuovo percorso di autoformazione. In termini pedagogici, fare autobiografia è formarsi due volte (Cambi, 2002). Scrivere o raccontare la propria esperienza consente di posizionarsi come soggetti della propria storia, esercitare quella che potremmo definire un'*agency narrativa*, intesa come la capacità di riconfigurarsi come autori del proprio racconto esistenziale. Si tratta, in ultima analisi, di una pratica di cura di sé nel senso foucaultiano del termine (Foucault, 1992), capace di restituire al soggetto adolescente quella forza identitaria che la retorica della crisi tende sistematicamente a negargli. La pratica autobiografica, inoltre, può aiutare a portare alla luce ciò che si nasconde nella coscienza del soggetto, liberando così spazi per una sua riformulazione consapevole.

La lettura ad alta voce, in questo quadro, svolge una funzione di mediazione cruciale. L'incontro con testi letterari significativi, letti e condivisi in classe, produce almeno tre effetti rilevanti per la riattivazione del desiderio. In primo luogo, la lettura condivisa amplia l'orizzonte del pensabile: attraverso le storie, i

Effects of Reading

soggetti entrano in contatto con possibilità esistenziali, desideri ed esperienze che trascendono l'esperienza presente, allargando il repertorio di ciò che è immaginabile e desiderabile (Morani, 2023). In secondo luogo, essa attiva processi di identificazione e distanziamento, che consentono ai soggetti di rielaborare la propria esperienza alla luce di quella narrata, innescando quel deutero-apprendimento – l'*apprendere ad apprendere* – che Bateson (1977) ha individuato come il livello più profondo e duraturo della formazione. In terzo luogo, la dimensione condivisa e comunitaria della lettura ad alta voce crea uno spazio relazionale nel quale il desiderio può essere espresso, accolto e riconosciuto, sottraendolo all'isolamento individuale. Accanto a questi aspetti, è interessante affiancare un'altra categoria pedagogica: l'ironia. Questa consente, infatti, al soggetto di prendere quella distanza critica dalla realtà che lo circonda, aprendolo a una riconfigurazione creativa del suo rapporto con il mondo (Cambi & Giambalvo, 2008; Carletti, 2024, 2025; Marchetti et al., 2022). Per l'adolescente, l'ironia può costituire uno strumento privilegiato per rielaborare le contraddizioni dell'esperienza senza esserne sopraffatto, attivando quel pensiero laterale (De Bono, 2001) che consente di immaginare alternative.

5. L'esperienza del laboratorio “L'ironia e il desiderio”: un dispositivo formativo integrato

Quanto fin qui delineato a livello teorico, trova una declinazione operativa nell'esperienza del laboratorio “*L'ironia e il desiderio: leggere per pensare, sognare e crescere*”, realizzato nell'ambito del progetto “*Leggere: forte!*” promosso dalla Regione Toscana (Mancaniello & Carletti, 2025). Il laboratorio ha coinvolto nel corso dell'anno scolastico 2025/26 novantanove studenti, di cui il 57,6% femmine e il 35,4% maschi, appartenenti a 15 classi diverse. Queste a loro volta afferiscono a quattro scuole (due secondarie di I grado e due Istituti superiori) della Toscana che hanno aderito sia alla politica di *Leggere: forte!*, sia alla relativa ricerca promossa dall'Università di Siena. Il laboratorio è stato progettato da un team di ricercatori, come un dispositivo formativo integrato e modulare, articolato in quattro incontri successivi che declinano operativamente il nesso tra lettura ad alta voce, ironia e riattivazione del desiderio. Ciascun incontro è condotto da un ricercatore/ricercatrice, alla presenza dell'insegnante di classe. Il primo incontro si configura come fase di *attivazione*. L'accesso al tema del desiderio e dell'ironia, avviene mediante strategie differenziate per ordine di scuola: brainstorming associativo attraverso post-it per la secondaria di primo grado, confronto con citazioni letterarie per quella di secondo grado. Questa scelta risponde a una precisa consapevolezza pedagogica: il desiderio, per poter essere tematizzato all'interno del gruppo-classe, necessita di condizioni che lo facciano percepire come un tema vicino a quelli che sono i bisogni degli adolescenti. L'ironia funziona, invece, come dispositivo di abbassamento delle rigidità emotive, creando quello che potremmo definire uno spazio pedagogico sicuro, un contesto nel quale è possibile nominare il desiderio senza sentirsi esposti al giudizio (Cerritelli, 2013).

Il secondo incontro costituisce il nucleo del dispositivo e prevede la lettura ad alta voce di un brano letterario seguita da un esercizio di scrittura autobiografica. I testi proposti – selezionati in base all'età dei partecipanti tra opere quali *Wonder* di Palacio, *Diario di una schiappa* di Kinney, *Frenk-ly in love* di Yoon, per fare alcuni esempi – sono accomunati dal fatto che i protagonisti narrano esperienze di desideri quotidiani (essere accettati, trovare il proprio posto nel gruppo, essere visti oltre l'apparenza) attraverso il filtro dell'auto-ironia. La lettura viene condotta con tono colloquiale, seguita da pause e silenzi che consentono ai partecipanti di posizionarsi emotivamente rispetto al testo. Solo successivamente si apre la fase dialogica, nella quale domande aperte, quali ad esempio “Cosa desidera davvero il protagonista?” oppure “L'ironia

1 Per un approfondimento del progetto *Leggere Forte! ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, si veda la pagina dedicata sul portale della Regione Toscana: <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>

Effects of Reading

lo aiuta a raggiungere il suo obiettivo?”, guidano gli studenti a riconoscere il legame tra desiderio e ironia senza bisogno di nominarli come categorie teoriche. La fase di scrittura richiede poi ai partecipanti di riscrivere un episodio della propria vita in chiave ironica: un momento in cui si sono sentiti diversi, inadeguati, esposti allo sguardo dell’altro. Questa operazione produce un duplice effetto formativo: da un lato, il brano letterario funge da catalizzatore narrativo, offrendo modelli di elaborazione del desiderio attraverso lo sguardo critico dell’ironia; dall’altro, la riscrittura ironica dell’esperienza personale consente quella doppia formazione di cui parla Cambi (2002): si rilegge il proprio vissuto e, nel farlo, si attiva un nuovo processo di significazione che sottrae l’esperienza alla fissità del dato. In alternativa a questa attività si chiede agli studenti di scrivere un desiderio reale che hanno per il futuro, cercando di immaginare un possibile ostacolo ironico. La domanda-guida che chiude il percorso: “L’ironia può aiutarci a non arrenderci quando le cose non vanno come vogliamo?”, produce un movimento circolare che dalla lettura conduce alla riflessione su di sé e alla proiezione nel futuro (Salvato, 2024).

Il terzo incontro è dedicato alla scrittura creativa, nella quale i partecipanti inventano brevi racconti o dialoghi in cui un desiderio si realizza in modo inaspettato e ironico. L’obiettivo è stimolare il pensiero divergente e l’immaginazione. Questa fase è particolarmente rilevante nel quadro teorico proposto, poiché lavora direttamente sulla dimensione generativa del desiderio, ovvero sulla possibilità di immaginare futuri diversi dal presente. Il quarto incontro, infine, parte da un esempio-stimolo che è quello della scrittura di *fake news ironiche*, come ad esempio la notizia degli “Smartphone vietati ai genitori!”, che consente agli studenti di ribaltare gli stereotipi generazionali e decostruire le narrazioni dominanti sul rapporto tra adolescenti e tecnologie. In questo modo, l’ironia diviene dispositivo critico collettivo, capace di mettere in discussione le cornici di pensiero date per scontate (Cardona Russo, 2017; Carletti, 2024).

Il laboratorio – ancora in corso – si inserisce all’interno di un più ampio percorso di *Ricerca-Azione Partecipativa* (RAP), promosso dall’Università di Siena, il cui disegno metodologico prevede il coinvolgimento attivo di insegnanti, studenti e ricercatori come co-protagonisti del processo conoscitivo (Mortari & Ghirotto, 2019). La raccolta dei dati si articola in una strategia di triangolazione mista, che integra strumenti quantitativi e qualitativi. Sul versante quantitativo, sono previste somministrazioni di questionari *ex ante* ed *ex post* volte a rilevare l’evoluzione di indicatori quali comprensione del testo, empatia, motivazione alla lettura, benessere emotivo, percezione dell’agency e clima di classe, nel quadro delle competenze delineate dal *LifeComp* europeo (Sala et al., 2020). Sul versante qualitativo, la raccolta prevede griglie di osservazione strutturata compilate dai ricercatori durante i laboratori, la raccolta sistematica degli artefatti prodotti dagli studenti (testi autobiografici, scritture creative, *fake news ironiche*) e focus group conclusivi con docenti e studenti. L’analisi qualitativa verrà condotta secondo un approccio fenomenologico-ermeneutico, orientato a far emergere i significati che i partecipanti attribuiscono all’esperienza della lettura ad alta voce e della scrittura in chiave ironica, con particolare attenzione alle dimensioni del desiderio, dell’agency narrativa e del riconoscimento reciproco.

6. Conclusioni: riaprire possibilità, ripensare l’educazione

Le argomentazioni sviluppate in questo contributo convergono verso una tesi centrale, ovvero – se si accetta che il problema non risiede nei soggetti adolescenti, ma nelle condizioni simboliche e materiali che ne limitano le possibilità – allora anche le domande che orientano l’agire educativo cambiano radicalmente. Non si tratta più di chiedersi “come intervenire sulla crisi adolescenziale”, bensì: “quali spazi di confronto e riflessione stiamo costruendo?”, “Quali desideri stiamo soffocando o, al contrario, alimentando?” o, ancora, “Quali voci stiamo ascoltando e quali stiamo silenziando?”.

Se l’adolescenza è l’età della messa in discussione della realtà circostante, allora l’educazione non può che configurarsi come pratica di apertura all’inatteso. Una pratica che, anziché sorvegliare, contenere e

Effects of Reading

normalizzare, costruisca le condizioni affinché il desiderio possa esprimersi, circolare e orientare le vite dei ragazzi e delle ragazze. In questo orizzonte, la lettura ad alta voce e condivisa e le pratiche autobiografiche e narrative, si configurano come strumenti attraverso i quali gli adolescenti possono sperimentare forme di *agency*, rielaborare la propria esperienza e immaginare futuri diversi. La sfida che si pone alla ricerca pedagogica è, dunque, duplice. Da un lato, occorre proseguire nell'indagine empirica sugli effetti delle pratiche di lettura ad alta voce e delle pratiche autobiografiche in contesti adolescenziali, con particolare attenzione alla dimensione del desiderio e dell'immaginazione. Dall'altro, è necessario continuare a interrogare criticamente le narrazioni dominanti sull'adolescenza, rendendo visibili le operazioni di potere che le sostengono e le conseguenze che producono sui soggetti. E questo può essere fatto attraverso l'uso della categoria pedagogica dell'ironia (Mancaniello & Carletti, 2025). Solo così sarà possibile costruire un'educazione che sia all'altezza delle sfide della contemporaneità, capace cioè di sostenere la capacità di desiderare e, quindi, di trasformare il mondo.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti, M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Raffaello Cortina.
- Angelini, L., & Bertani, D. (Eds.). (2005). *L'adolescenza nell'epoca della globalizzazione*. Unicopli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F. (2024). *Leggere in classe ad alta voce. Un'introduzione al metodo della lettura ad alta voce condivisa*. Pensa Multimedia.
- Batini, F., & Evangelista, M. (2025). *Percorsi di orientamento narrativo*. Pensa Multimedia.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Il Mulino.
- Bauman, Z. (2016). *Scrivere il futuro*. Castelvecchi.
- Bauman, Z. (2017). *Meglio essere felici*. Castelvecchi.
- Benasayag, M., (2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Feltrinelli.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Biffi, E. (2010). *Scritture adolescenti. Esperienze di scrittura nella scuola secondaria*. Erickson.
- Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Laterza.
- Cambi, F., & Giambalvo, E. (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*. Sellerio.
- Cardona Russo, T. (2017). *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*. Meltemi.
- Carletti, C. (2024). *Il ruolo dell'ironia nella formazione dell'adolescente*. Pensa Multimedia.
- Carletti, C. (2025). L'ironia come strumento educativo: decostruire gli stereotipi e riscrivere le relazioni tra le differenze. *METIS*, 15(1), 122–143. DOI:10.30557/MT00330.
- Cerritelli, R. (2013). *La terapia dell'umorismo. Metodi e pratiche per il benessere personale e relazionale*. Carocci.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Johns Hopkins University Press.
- Corriero, M. (2022). Le adolescenze: passaggi di genere tra di-ritto alla scelta, consapevolezza e prospettiva pedagogico-educativa, *Pedagogia delle differenze – Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer»*, LI, 2, 41–58.
- De Bono, E. (2001). *Creatività e pensiero laterale*. Bur.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1975). *L'Anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*. Einaudi. (ed. orig. 1972).
- Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi*. Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafico*. Unicopli.

Effects of Reading

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Bollati Boringhieri.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA. (ed. orig. 1968).
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. Routledge.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gamelli, I. (Ed.). (2003). *Il prisma autobiografico*. Unicopli.
- Gancitano, M., & Colamedici, A. (2018). *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Tlon.
- Giannini, L. (2017). *Adolescenza. Età delle Esplosioni*. Erasmo.
- Girard, R. (2012). *Geometrie del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Kinney, J. (2013). *Diario di una schiappa. Si salvi chi può*. Il Castoro.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza: società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Pensa Multimedia.
- Mancaniello, M. R., & Carletti, C. (2025). Coltivare immaginazione e pensiero critico attraverso l'ironia nella lettura ad alta voce: un percorso per sviluppare le Life Skills in adolescenza. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 4(1), 107–116. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2025-08>.
- Mancaniello, M. R., & Lavanga, F. (2024). Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere. In F. Chello & S. Maltese (Eds.), *La formazione delle maschilità in adolescenza: uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali* (pp. 83–99). FrancoAngeli.
- Marchetti, A., Massaro, D., & Valle, A. (2022). *L'ironia in psicologia, confini, modalità, scopi*. FrancoAngeli.
- Morani, R. M. (2023). Lettura ad alta voce e comprensione. In R.T. Bruno (Ed.), *Fare scuola con le storie. Esperienze di educazione alla lettura in classe* (pp. 369–373). Erickson.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Nussbaum, M. (1998). *Terapia del desiderio. Teoria e pratica nell'età ellenistica*. Vita e Pensiero.
- Orbeti, D., Staccioli, G. & Safina, R. (2005). *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci.
- Orsenigo, J. (2012). Educare al desiderio in tempo di crisi. *PEDAGOGIKA.IT*, 4, 32–37.
- Orsenigo, J. (2018). La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita. *RICERCHE PEDAGOGICHE*, Anno LII, n. 208–209, Luglio-Dicembre 2018, 206–232.
- Orsenigo, J. (Ed.). (2013). *Desiderio e potere. Riflessioni pedagogiche*. Mimesis.
- Palacio, R. J. (2006). *Wonder*. Giunti.
- Pietropoli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Laterza.
- Recalcati, M. (2014). *La forza del desiderio*. Qiqajon.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2020). *Ritratti del desiderio*. Raffaello Cortina.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (EUR 30246 EN). Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2760/302967>
- Salvato, R. (2024). La Lettura ad Alta Voce Condivisa: un dispositivo trasformativo per la costruzione di identità personali e collettive. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 3(2), 30–35. <https://doi.org/10.7347/EdL-02-2024-03>
- Save the Children. (2026). *Stavo solo scherzando. Nuove evidenze sulla violenza nelle relazioni tra adolescenti*. Roma.
- Scierri, I. D. M., Toti, G., & Trapani, G. (2019). Didattica attiva e orientamento narrativo: un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 14(1), 193–220. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9192>
- Yoon, D. (2020). *Frank-ly in love*. Sperling&Kupfer.