

Atmosfere del possibile.  
Adolescenza e adolescenze tra infinito e forma

Atmospheres of possibility.  
Adolescence and adolescences between infinity and form

Maria Francesca D'Amante

Young Researcher of General and Social Pedagogy | LUMSA University | m.damante@lumsa.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** D'Amante M.F. (2026). Atmospheres of possibility. Adolescence and adolescences between infinity and form. *Pedagogia oggi*, 24(1), 32-39. <https://doi.org/10.7346/PO-012026-04>

**Copyright:** © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**  
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-04>

**ABSTRACT**

Adolescence is the age of *possibility*, in which the individual launches themselves towards a future that they perceive as offering limitless opportunity, advancing towards it with an atmospheric feeling. This essay moves beyond categorisations and false representations of adolescence, because subjectivity arises from the tension between infinity and form. In fact, the typical traits of adolescence should be considered as a singular unfolding that neutralises the homogenising effect of the collective imagination, because every girl and boy represents a unique way of being an adolescent. Through the epistemological function of the concept of *possibility*, we see that power and action describe the transformation of the individual from the perspective of being a “permanence that becomes”, because it is precisely from the dialectic between change and conservation that the young person's way of life emerges.

L'adolescenza è l'età del *possibile*, in essa il soggetto si muove in direzione di un futuro che avverte aperto a tutto e verso cui avanza con un *sentire atmosferico*. A partire da tale assunto, il presente saggio compie il tentativo di uscire dalle categorizzazioni, dai cliché e dalle false rappresentazioni sull'adolescenza, per portare oltre essi ogni singola soggettività nascente dalla tensione *infinito-forma*. Infatti, sebbene questa età presenti specifici tratti, essi vanno pensati in subordine a un dispiegamento *singolare* che neutralizza l'effetto omologante dell'immaginario collettivo, perché ogni ragazza e ragazzo rappresentano un modo unico e irripetibile di essere-adolescenti. Questa ragione teoretica viene assunta mediante la funzione epistemologica del concetto di *possibilità*, secondo un principio filosofico-educativo per cui *potenza e atto* descrivono la trasformazione dell'individuo nella prospettiva di un essere come “permanenza che diviene”, laddove è proprio dalla dialettica cambiamento/conservazione a emergere la *forma di vita* del giovane.

**Keywords:** adolescence, possibility, infinity, form, choice

**Parole chiave:** adolescenza, possibilità, infinito, forma, scelta

Received: March 7, 2026

Accepted: April 22, 2026

Published: June 19, 2026

**Corresponding Author:**  
Maria Francesca D'Amante, [m.damante@lumsa.it](mailto:m.damante@lumsa.it)

## Introduzione

*Adolescenza* si dice in molti modi, perché, oltre i peculiari bisogni e le inaggrabili mutazioni che questa età implica, ogni adolescente costituisce un unico e irripetibile sforzo di dar voce a se stesso, dimostrando, così, l'insufficienza di tipizzazioni e generalizzazioni innanzi alla decisione personale di *esser-ci*. Ciascuno di questi modi, in effetti, si iscrive nel *singolare* di ogni soggetto, che mai vive isolato, per sua natura, in quel rapporto indissolubile uomo-mondo, gettato nell'onnipresenza dell'altro-da-sé, esposto all'opportunità e al rischio del *possibile*, alla pluralità dell'esistenza. È proprio il "singolare plurale" (Nancy, 2001) di tale relazionalità ontologica a rivelare l'unicità dell'essere e il suo personale impegno nella crescita, nell'espansione di sé, sempre relazionata, sempre relazionale, eppure volta alla definizione dell'Io, quando pienamente abbracciata alla *volontà d'essere*. Questo ci porta a sostenere l'imprescindibilità di un'adolescenza declinata, ogni volta, al *plurale*, per parlare, dunque, di *adolescenze*, laddove è il singolo con la sua concreta esperienza a definire i caratteri di un'adolescenza unica, *singolare*, e mai il contrario, cioè a subire proiezioni e classificazioni psicosociologiche che livellano e (con)formano a un modello adolescenziale.

Questa fase della vita si presenta sicuramente critica, ricca di sofferenze inespresse e sottaciute, legate allo scacco evolutivo, nate dal conflitto tra continuità e rottura, insorte vivacemente per il "desiderio del futuro possibile e la paura di non riuscire a realizzarlo" (Scaparro, Pietropolli Charmet, 1993, p. 10). Tuttavia, il rischio di una visione allarmante dell'adolescenza richiede una sua rivisitazione, muovendo dall'assunto che una morfologia umana in perenne trasformazione assume la crisi come elemento organizzante per ciascuna età e non precipuamente per l'adolescenza.

Non possiamo certo esimerci dal considerare che in questo momento della vita l'esistenza si rivela abbandonata alla libertà ma chiede di essere affidata a questo abbandono di cui l'individuo dovrà farsi carico mediante l'unità della sua persona, "liberando", con la *scelta*, "l'effettività di un divenire in cui qualcosa accade" e in cui si esperisce "la generatività e la generosità dell'inedito" di cui egli stesso è portatore (Nancy, 2000, p. 5). Ecco l'adolescente che, destinatario di infiniti indizi sulla *disseminatio* libera dell'esistenza, prova ad attuare la libertà d'essere con la singolarità (Nancy, 2000, p. 6). Dare corpo alla *differenza* mediante il proprio singolare diviene il compito dell'adolescente che cerca il senso del mondo e lo avverte nella forza del desiderio, nella curiosità del pensiero, nella fisicità della sua energia creatrice, apparentemente inarrestabile e infinita, sostanzialmente bisognosa di staccarsi da quell'egoico con-tatto infantile per dirigersi verso un com-prendere complesso e differenziale, dal quale scaturisce il *darsi forma*.

L'adolescenza, presa in esame da una triplice prospettiva pedagogica che mette in dialogo la dimensione del *possibile* con quelle dell'*infinito* e della *forma*, svela la dialettica che accompagna l'affermazione di sé, attestando quest'ultima come scarto *tra* la potenza e l'atto concreto. È nel *tra*, infatti, a germogliare ogni volta la scelta che l'adolescente compie su se stesso, in quella spaziatura che rende possibile l'essere, il suo emergere di volta in volta come evento ontologico (Nancy, 2001). Tale scelta deve essere necessariamente sostenuta da una "paideia della volontà" (Costa, 2008), che accompagni la trasformazione lenta, incalcolabile e autentica del soggetto in educazione, liberandolo dall'illusione di poter disporre delle cose mediante il libero arbitrio, per indurlo a ricercare, invece, la qualità dell'io.

La lungimiranza, la pazienza, la stabilità e la responsabilità sono qualità che non si addicono al nerbo di questa età e al temperamento dell'adolescente, la cui bramosia divora il presente e asserisce ogni volta che "la vita è adesso". Perché l'adolescente crede basti desiderare qualcosa per poterne vedere la sua realizzazione, non sa ancora che affermare se stessi parte da un movimento interiore, lento e costante, da un principio di azione interno, bisognoso di incontrare la responsabilità dell'io affinché si possa prendere possesso della propria libertà (Costa, 2008).

La composizione del carattere genera rivoltosi sommovimenti, e il giovane in cerca di sé non ode ancora "l'istanza posta dall'essere veritieri, onesti, fedeli; dal coraggio e dalla costanza" (Guardini, 2022, p. 43). La permanenza del bambino che egli è stato convive con la venuta dell'adulto che sarà.

Tra prorompentezza e disciplina, egotismo e realtà, smisuratezza e norma, tra creazione e timore l'*élan vital* dell'adolescente emerge da una *hybris* sconsiderata e fragile, ancorata a un *sentire atmosferico*<sup>1</sup> e a un

1 Tale concettualizzazione sulla funzione metaforica ed epistemologica di *atmosfera* viene elaborata per rappresentare ciò che, contrapponendosi all'idea si forma e struttura, intenziona un senso e aspira alla composizione, perché si manifesta come

pensiero iperbolico, in bilico tra il *maximum* della disseminazione e il *minimum* della sintesi. È l'età dell'esuberanza frammista alla vergogna, della dannazione stemperata con l'impaccio, della scoperta dei talenti e delle illusioni delle capacità, del bene e del male spesso indiscriminati; è l'età difficile, eppur, cruciale per una vita ben vissuta e per un'educazione ben riuscita capace di condurre l'uomo all'umano promessogli (Ducci, 2008).

In questa stagione esistenziale lo slancio trasformativo e la tensione pedagogica devono negoziare con la necessità di riconoscimento e conferma, laddove, tra persistenze e cambiamenti, l'identità e il carattere emergono da un equilibrio instabile, alimentato da edonismo, progettualità acerba e volubilità in contrasto con i compiti etici. Al ritmo sincopato dello sviluppo, il sentimento di continuità dell'esperienza vitale fatica a integrarsi con le veementi istanze di metamorfosi. Tutto ciò destabilizza l'interiorità bisognosa di terraferma, ma allo stesso tempo invita a osare, a puntare in alto, molto in alto a volte, un po' per incoscienza, un po' per quell'incontenibile desiderio, spavaldo e maldestro, di appropriarsi di sé.

L'adolescente si trova “nella possibilità di se stesso”, è chiamato a divenire e avverte questa chiamata come una sirena suadente, pro-gettandosi in direzione di un futuro al contempo inquietante ed entusiasmante, sul quale solo l'educazione può porsi come faro chiarificatore, capace di illuminare il sentiero personale e sostenere il malfermo incedere verso l'*approdo* della piena realizzazione umana.

E oggi, cosa chiede l'adolescenza all'educazione? Educare gli adolescenti oggi significa fare i conti con una doppia corrente di cambiamento: quella intrinseca al soggetto (propria di questa età e della crescita) e quella estrinseca a esso (legata a una società vacillante e soggetta a continue variazioni). La chiamata della perfettibilità, pertanto, deve ponderare non solo i sommovimenti interiori, perché dall'esterno ne sopraggiungono altrettanti, pronti a destabilizzare. Il senso d'infinità dei ragazzi, abbinato all'incessante mutevolezza della “modernità liquida” (Bauman, 2005), produce sovrastimolazione e irrequietezza, minando ferocemente la capacità di scegliere. In che modo – in un'epoca in cui il rifiuto del *limite*, la svalutazione della *giusta misura* e la negazione dell'*essenziale* minacciano la formazione di una matura decisionalità – può l'educazione accompagnare gli adolescenti dalla *possibilità* alla *scelta*? I social, l'intelligenza artificiale, la solitudine, l'ansia, la velocità, l'efficientismo sono fattori che complicano la ricerca di equilibrio del soggetto adolescente, intralciando il viaggio trasformativo e gettandosi sull'Io come ombre smisurate che ad ogni passo compiuto allungano e propagano il loro segno. L'azione educativa, perciò, mirerà a orientare l'adolescente verso la conquista della propria *unità*, verso il concretarsi umano – ossia l'attuazione della propria educabilità (Ducci, 2021) –, rendendo il percorso non meno tortuoso ma “illuminando dentro” e, così, rendendo tutto più chiaro intorno a sé, con la *luce interiore* che irradia la strada e accompagna a ogni crocevia.

## 1. Il *possibile* come orizzonte del divenire

Si abbandona la terra dei bambini e il viaggio continua. Sempre più arduo si fa il cammino e, d'improvviso, il sentiero in salita, sdruciolevole e insidioso, offre una visibilità cangiante che apre solo squarci di paesaggio e, di rado, sfondi limpidi e rassicuranti, troppo spesso depredati da foschia e prospettive ingenerose, avversarie della fiducia e dell'orientamento. Così, più che un sentire è un sentire quello che guida questa età, più che un pensare è uno svolazzare con il cuore, disorientato e sperimentale girandolare di una falena che, con ancora addosso i brandelli del bozzolo, nei suoi slanci istintivi trova giusto il tempo di assaporare *atmosfera*, perché tutto ciò che la circonda ha un aspetto nebuloso e sfumato, come un vapore che non appena si addensa in una sfera esplosione con la levità di una bolla destinata all'inconsistente. Ma il sentire è

un pulviscolo di possibilità, un accenno, un'allusione, un motivo sottile e impalpabile, incerto e velatamente significativo, ancora informe. *Atmosferico* viene assunto, dunque, come ciò che afferisce alla dimensione dell'intuizione e non della comprensione, del desiderio e non della volontà, dell'ispirazione e non del progetto, del preludio e non della tesi. Le atmosfere sono le “quasi-cose” (Griffero, 2013), emergono da una prima impressione, da una sensoriale sintesi passiva che precede ogni analisi, hanno un'identità intersoggettiva e amodale, eppure si fanno sentire. Sono effimere ma generano uno spazio affettivo che ospita chi le percepisce, favorendo una condizione emotiva che, osiamo dire, non oltrepassa mai il “non-so-che”, il “quasi-tutto” o il “tutto-e-niente”.

anche quello del *mondo come-dovrebbe-essere*, perché gli adolescenti intuiscono che nel *mondo com'è* c'è qualcosa che non va, qualcosa che non torna rispetto alla favola ascoltata da bambini.

Vaghi, indistinti e larvali i paesaggi verso cui ci si muove. La linea-confine fra cielo e terra è esitante e sfocata, fa pendant con fantasie interiori e geografie affettive le cui trame decorative sono stemperate dalla sovrapposizione perturbante di motivi gotici risalenti dal subconscio. Intravedere se stessi e sperimentare ciò che di sé si può solo sub-odorare, pre-sagire, anti-cipare: a quindici anni non è concesso com-prendere, si hanno pochi elementi e poca esperienza per comporre una *visione d'insieme*, del proprio Io e dell'altro, del mondo e di ogni cosa.

Intonazioni dell'anima, è questo che fa l'adolescente alle prese con l'esistenza, tende le corde segrete per cercare di accordarle, senza diapason, senza La; prova a centrare la nota emozionale, e mentre lo fa scopre la propria voce soggetta alla muta. Quella maschile scende circa di un'ottava, quella femminile presappoco di due toni: si prepara a farsi matura e disincantata, perde il chiarore della spensieratezza bambina, dello svettare impavido nei cieli dei sogni a occhi aperti, della fiducia incondizionata e dell'ingenuità candida. La vita dell'infanzia si è espansa<sup>2</sup>, come una spugna marina adesso si nutre per filtrazione attraverso i pori, accoglie batteri ma allo stesso tempo produce un sistema difensivo per proteggersi da essi; così, mentre elabora una risposta immunologica, la sua *psyché* si munisce dei giusti antibiotici per l'esistenza e per la convivenza.

L'essere-al-mondo, come un prisma, esibisce una gamma sfaccettata di *nuances*, diverse tra loro, eppure, potenzialmente capaci di accordarsi in quell'*unicum* che il soggetto è chiamato ad essere. La molteplicità mette in crisi e, a volte, sembra contraddire ogni cosa, ma la sfida sta proprio nel trovare l'armonia nella dissonanza, mentre il pensiero acquisisce la reversibilità e l'astrazione che strappano piano piano la coscienza alla fanciullesca semplicità entro cui "tutto quadra".

Il pensare dell'adolescente, contrariamente a quello del bambino – mosso dai perché essenziali, dall'inedito e dal bisogno di dare un nome alle cose – è ricerca di senso, è imponenza del dubbio che inizia a scavare col gesto di un'archeologia esistenziale, è un *logos* allo stato crescente che avverte la spinta ontologica e si inoltra nei sentieri del proprio essere. Superata la certezza dogmatica dell'infanzia e abbandonata la sicurezza del mondo "così com'è", gli adolescenti devono fare i conti con il punto arcuato del sospetto, quell'uncino che si aggrappa a tutto cercando di tirar fuori da ogni cosa una logica o, perlomeno, un significato.

Il *sentire atmosferico*<sup>3</sup> influenza l'agire e, mentre la ragione traluce nella penombra dell'indecisione e dell'incertezza, è in qualche modo capace di determinare ciò che ancora non può essere diretto dal centro di sé. Così, lontani dalla capacità di far convergere verso l'Io i poteri degli organi periferici di se stessi, ci si sente ancora in balia di qualcosa che sta fuori; ogni tentativo di risolutezza deraglia, cerca una mano ferma che possa dirigere i propri gesti malfermi ed esitanti, oppure, impulsivi e immediati. Qui, il rischio della formazione eterodiretta sembra provenire da ogni cosa, – algoritmi, mode, pulsioni, sentimenti, crisi interiori, miti ancora da sfatare, autorità, potere – e sfocia nel pericolo di omologazione, di idolatria e con-formazione a un modello diverso dal proprio Io.

Il pericolo è avvertito, ma più come presagio che non come certezza, più come divinazione confusa e, per questo, a causa di una miopia dell'anima, per compensazione anticipata ci si muove con scetticismo e diffidenza. Il rapporto con l'autorità in molti casi assume i connotati di una guerra civile, la sovversione fa capolino come senso di giustizia, il bisogno di schierarsi va di pari passo a quello di farsi riconoscere.

2 La direzione dell'adolescente è l'orizzontalità. Infatti, se il bambino ha guadagnato la verticalità e attraverso essa ha imparato a erigersi su se stesso, il cambiamento e l'esperienza dell'adolescente avvengono perlopiù sul piano dell'orizzonte, con lo sguardo rivolto in avanti, diretto alla linea che separa e congiunge cielo e terra, e sulla quale si stagliano immagini in potenza, verso le quali tendere o alle quali voltare le spalle.

3 La locuzione viene coniata in riferimento all'esperienza interiore caratterizzante, seppur in modo diverso, ciascun adolescente, a partire da un sentire trans-oggettivo e sovra-personale che attraversa le cose e gli individui in modo diffuso e indefinito, e in modo altrettanto effuso, eccedente e dislocato sembra sollecitare il soggetto, in un incontro sensibile col mondo. Nel gioco introiezione/proiezione, il sentire atmosferico muove da un *nimbus* emotivo che, come suggerisce l'etimologia – da *atmós* (vapore, soffio) e *sphàira* (sfera) – si condensa nell'effetto irraggiante del sentimento, per organizzarsi in una forma o costellazione evanescente. Si tratta, dunque, di un'eterogenea facoltà umana, una capacità trans-emozionale e trans-razionale che opera mediante accostamenti e approssimazioni, servendosi più di metafore e allusioni che non di significazioni oggettive. Questo perché l'adolescenziale ricerca di senso si muove ancora per tentativi e prove, sperimentando simpatie e alleanze con disordinato estro e sorprendente intuizione.

È ora di “tornare a crescere”, la vita chiama nuovamente e sollecita nel soggetto una nuova postura: non basta stare al mondo, non basta avere un nome, occorre definirsi come persona, dare un senso a se stessi, levare lo sguardo e donare agli occhi un orizzonte verso cui ogni giorno direzionare il proprio volere; una ragione valida per alzarsi ogni mattino dal letto, una ragione che coincide con la presa in carico di se stessi, con il coraggio di accettarsi e di volersi.

Tuttavia, senza una guida che accompagni e distolga dalle “ombre”, può accadere che l'adolescente appaia più incline a sottrarsi al compito di darsi nuovamente alla vita, così il suo stare al mondo finisce per esprimere la cattiva digestione dell'universo, e la sua rigurgitante vitalità rischia di accogliere gli echi delle forre, delle gole abissali della paura e della costernazione, per tramutarsi in droga dello spirito.

Abitato da un eclettismo del sentimento e della ragione, pervaso da un edonismo quasi sacrale, da un desiderio di affermazione che frequentemente inciampa nei tranelli del paradosso, l'adolescente dimora nella terra del possibile e verso il *possibile* alza i suoi occhi, in direzione di una retta che taglia l'essere e il nulla in due parti intercambiabili. È questo il suo orizzonte, quello della possibilità che preannuncia la sua dischiusura e lascia desiderare e immaginare, ambire a quell'*essere* che egli potrà essere, pur essendo-già.

Questi è egli-stesso, altrimenti sarebbe appunto un altro, e d'altronde, egli si trova soltanto nella condizione della possibilità di se stesso, altrimenti l'uomo non avrebbe bisogno di alcun divenire. In ciò che definiamo “disposizioni” l'uomo è però progettato [*vor-entworfen*] rispetto a se stesso, e questo lo sospinge in avanti alla piena realizzazione di sé (Guardini, 2022, p. 29).

Avverte le sue disposizioni protese in avanti, percepisce le energie interiori e la forza del *telos* che tenta di canalizzarle, ma non potendo fare a meno di constatare l'insufficienza donatagli dalla poca esperienza vissuta, vive un conflitto interiore e cerca di emergere facendosi spazio tra il vecchio e il nuovo. Qui, educare vuol dire aiutare l'adolescente nella realizzazione del proprio autentico sé, e insieme abilitarlo/a all'incontro dell'altro-da-sé.

L'uomo è già qualcosa e desidera perseverare nelle conquiste ottenute; percepisce l'avvenire come estraneo, il procedere verso di esso come qualcosa di scomodo, il divenire come un rischio. Per questo l'educatore ha il compito di confermare la persona in divenire in ciò che essa è – nello stesso tempo di orientarla verso il futuro, conferendole il coraggio di affrontare il rischio dell'esistenza (Guardini, 2022, p. 29).

## 2. Guidati dall'infinito

Quella dell'adolescente è una condizione anfibia, a cavallo tra due ambienti. Come l'unione dei termini *amphi* (da entrambi i lati, doppio) e *bios* (vita) rivela, si tratta di uno stare *tra*, di un essere “dalla doppia vita”, di colui che vive *tra* due mondi, l'infanzia e la giovinezza. L'adolescenza è un'età di intermezzo e di transito, paragonabile alle stagioni di passaggio quali l'autunno e la primavera: nella prima, i frutti maturi della fanciullezza sono caduti, i suoi fiori sbocciati e i suoi colori caldi sfumati nelle tinte strinate e brune del rame, del cioccolato e del porpora; nella seconda, i fiori della pubertà si preparano a dare i frutti della giovinezza e, carichi di nettare e promesse, si apprestano a esplodere di vita matura. Ciononostante, questo suo essere terra di mezzo e interludio non sminuisce la sua portata formativa e la sua funzione educativa sull'intero arco dell'esistenza umana ma, al contrario, le corrobora. Vivere tra il “non più” e il “non ancora” pone gli adolescenti in una zona di non semplice definizione, dai contorni labili e abbozzati, in una terra che si può abbandonare per sfuggire all'angoscia del vuoto o, contrariamente, dove indugiare, per procrastinare il momento dell'attracco. Nei panni di un adulto appena accennato, l'*esserci* adolescente non è *essere* sotto forma di una lacuna che aspira a un riempimento, ma essere teso verso la sua compiutezza, verso la pienezza di sé, mentre nel farsi-disfarsi-rifarsi della sua persona egli avverte il *vero* come non sempre necessario, preferendo ad esso una brezza che aleggia nei dintorni, una vibrazione che provochi un accordo, una sinestesia.

Questo stare *tra* ci porta altresì a considerare i confini incerti e mobili dell'età in oggetto e a parlare di

*limen*<sup>4</sup>, tenue e convenzionale linea di frontiera, soggetta a slittamenti imprevedibili e soggettivi, mai nettamente identificabili e tracciabili a priori. Così tanti elementi in divenire definiscono l'esperienza delle ragazze e dei ragazzi in cammino verso la gioventù; un turbini di stimoli e sollecitazioni, dall'interno e dall'esterno, travolge l'io in un processo di rimaneggiamento senza eguali. Tanto la mancanza di un margine che circoscriva questa stagione della vita, quanto il sentimento di immensità che la caratterizza, conduce a vedere gli adolescenti come esseri guidati dall'infinito e, per questo, privi di una vera coscienza del limite.

Come le altre età, l'adolescenza comporta la risoluzione di una crisi, ma qui, nella fase di passaggio che condurrà all'adulità, si presenta la necessità di una cura pedagogica davvero cruciale. Sollecitato dai primi compiti etici, l'adolescente è chiamato a prendere in consegna se stesso, ad assumersi la responsabilità di sé, accettandosi e accettando il *limite*<sup>5</sup>.

Il soggetto in età adolescenziale, sostenuto dallo slancio della vita giovane, sopravvaluta la forza dell'idea e delle convinzioni, si esalta al di sopra della realtà e fa prevalere il sentimento forte dell'incondizionato, mediante una chimerica onnipotenza che alimenta la fede nell'*attuabile*. Nelle trame della fantasia, però, s'infiltra il senso di realtà e la *krisis*, seppur con latenza, chiede al soggetto di distinguere, di giudicare, di esprimere un'opinione.

Come ci ricorda Guardini (2022, p. 27), "la crisi dell'affermazione di sé inizia con il risvegliarsi della persona: con la consapevolezza di essere qualcuno, diverso dagli altri". Distinguere il proprio sé, porsi come persona libera e responsabile, acquisire il proprio giudizio sul mondo e conquistare in esso una posizione è una forza incomprensibile e insieme ineludibile. L'impegno viene fatto confluire in una motivazione che trascende la verificabilità dell'esperienza, perché fa capo alla necessità di diventare se stessi per percorrere la via verso l'altro, per riuscire ad articolare il *Tu*, articolazione da cui sboccia la capacità di stare di fronte [*Gegenüber*] alle cose, all'altro, ma anche a se stessi, perché tale frontalità consente l'incontro, ogni incontro (Guardini, 2022, p. 28). Questo star di fronte, inoltre, preannuncia e sostiene la "nascita sociale" del soggetto: "dal contenitore protettivo e totalizzante della famiglia, l'adolescenza conduce verso il mondo della complessità sociale" dove la risonanza dell'alterità si propaga e si impone (Scaparro, Pietropoli Charmet, 1993, p. 64).

La personalità deve accentuarsi e definirsi mentre la vitalità prorompente dona la sensazione che il mondo sia aperto all'(im)possibile, che la forza sia illimitata e capace di condurre a qualcosa di grande, di grandioso. Questa sensazione spalanca una tensione all'immensità, alla sconfinatezza, ha il carattere dell'incondizionato e si abbina al rifiuto del compromesso, all'impeto del volere e del perseverare: "Si tratta di un atteggiamento che si rivolge verso l'infinito; l'infinito di un inizio non ancora messo alla prova" (Guardini, 2022, p. 35).

Tutto è possibile e tutto è nell'ordine del possibile: lo slancio della vita giovane, con fantasia e coraggio, si esalta al di sopra della realtà, si pone proprio sul crinale della possibilità, e *qui* ogni cosa sembra già promettere il meglio di sé: una timida inclinazione appare talento, un'idea originale genialità. Così, abbandonarsi all'estro non è tanto una scelta quanto un'inevitabile conseguenza dell'impetuosa energia ragazzina.

Con briosa audacia, l'adolescente si spinge verso quell'*altrove* sconosciuto che a stento si fa afferrare nella vita onirica, eppure, promette il bello e il buono, lascia risalire dal suo fondo di mistero presagi allertanti seppur indeterminati. Con altrettanta fatica, l'inquietudine del cercarsi fa sì che l'incedere dei ragazzi sia accompagnato da un respiro affannato: gli spazi aperti e sconfinati dell'individuazione soggettiva generano una paradossale agorafobia.

Errare e vagabondare qui sono verbi di movimento, coniugati all'*infinito* e funzionali all'evoluzione biologica, psicologica, etica e sociale di sé. Proprio questo peregrinare, però, richiede che l'educazione re-

4 La scelta del termine *limen* si contrappone a quella di *limes*, proprio perché la vecchia concezione delle età, frutto di teorie empiriste, comporta una rigidità che molto poco si addice alla imponderabilità della misura umana, nonché al cambiamento cui le categorizzazioni sono soggette di epoca in epoca. Oggi i confini delle età sono slittati in avanti, guardare all'adolescenza significa considerare quella fetta di vita che inizia intorno ai 13 anni ma che non necessariamente si chiude, come un tempo, intorno ai 20: il suo protrarsi, sempre più comune, introduce il neologismo *adullescenza*. Su questo tema si rimanda a Marascotti (2019). *Adullescenza e dintorni*. Roma: FrancoAngeli.

5 In questo caso, invece, *limite* viene impiegato nell'accezione etica del termine, con particolare riferimento all'etica guardiniana, nella quale l'agire responsabile è strettamente dipendente dalla strutturazione della coscienza del limite nella persona, senza la quale non può esservi maturazione morale (cfr. Guardini, 2011).

dima l'adolescente dalla condizione di spasmodica ricerca, nel tempo della crisi, nel presente ansimante e proteso verso un domani presumibilmente migliore, eppure indecifrabile.

L'educazione ha il potere di lasciar intravedere all'adolescente il volto nascosto dell'*approdo*, la bellezza della tensione teleologica che alimenta l'*andare verso*, che guida e sostiene proprio l'autoconoscenza.

Solo l'educazione possiede tale forza, solo all'educazione spetta questo compito incombente e fondamentale, perché solo essa può regolare la tensione passato-presente-futuro del darsi forma e indirizzarla.

La problematicità dell'educare, dunque, si arricchisce delle conturbanti complicazioni dell'età in oggetto, degli ostacoli e delle difficoltà della trasformazione in atto che rivela per adesso solo *forme* aperte e in potenza. Non è ancora giunto il tempo dell'attuazione di sé e non si è ancora giunti ad esso, il soggetto ha percorso circa un ottavo della sua strada, può contare ancora un numero esiguo di conquiste personali e, tra persistenze e cambiamenti, nel suo cuore assume più valore il nuovo che non il vecchio.

### 3. Aut Aut: di fronte alla necessità di scegliere

Nella contingenza del reale, l'educazione riflette la sua condizione di inesorabile problematicità. Problematicità che si acuisce laddove l'età dell'individuo in formazione rischia di avviluppare nelle fasce di una crisi esistenziale ed evolutiva proprio quello slancio vitale e trasformativo di cui abbiamo parlato. Così, "se l'educazione è chiamata a rispondere all'esigenza di forma che caratterizza ogni soggetto – per cui a ciascuno spetta l'aspirazione a 'diventare ciò che egli è'" (Madrussan, 2012, p. 25), a questa età essa avverte il compito problematico di farsi ancora una volta regolazione e guida del singolo e della sua possibilità trasformativa, affinché quel potenziale non si spenga né divampi, ma trovi, seppur faticosamente, la sua strada.

L'adolescenza interpella un ordine del discorso ben attento alle forme proprie della problematicità educativa, chiede all'educazione di farsi ancora nodo decisivo di ancoraggio al presente e di tensione verso il futuro, promessa implicita di libertà e speranza di affermazione.

Oggi è facile parlare di adolescenza prolungata, di eterna giovinezza e di fanciullezza desiderata. Restare giovani è un'ambizione molto diffusa nelle nostre società dell'apparenza e del progresso sfrenato; molti sognano un corpo giovane e il mito della gioventù imperversa. I media, la politica, la società ci propongono continuamente rimedi e soluzioni per preservare quanto più possibile il nostro stato di giovinezza psicofisica. Perché accade questo? In che modo questo fenomeno sociale incide sul diventare grandi (Neiman, 2015) e sul senso educativo delle diverse età? Se l'adolescenza si protrae sino a sconfinare nell'adulità e, di conseguenza, l'adulità, ammalata dai fumi della giovinezza, retrocede, restando impantanata nel giovanilismo, assistiamo inevitabilmente a fenomeni quali la deresponsabilizzazione, la dipendenza, l'assoggettamento, l'indecisione, il puerilismo e l'immatùrità.

Edda Ducci (2021), riflettendo sul valore di un'educazione umanante, capace di tenere insieme i fili del divenire bambino-adolescente-adulto, scriveva che l'adulità è oramai una realtà in crisi, se essa viene considerata, così come deve essere, tanto un fine quanto un mezzo dell'educazione:

Non si può pensare un educatore che non sia adulto; mentre un adulto può non avere la strumentazione professionale ma essere un educatore in senso reale. L'adulto è una garanzia per la qualità del vivere, la mancanza di adulti porta deterioramento e relativismo (p. 345).

Ma perché parlare di adulità se stiamo ragionando sul senso pedagogico dell'adolescenza? Perché le età vanno pensate nell'unitarietà della vita e nell'armonizzazione delle parti. Ogni tratto della vita comporta qualcosa di nuovo che va vissuto come tale. Ogni età porta con sé valori e peculiarità che non possono essere anticipati nelle età precedenti, né recuperati in quelle successive; ogni fase è nuova e unica. In effetti, "la peculiare tensione dell'essere se stessa della persona e il mutamento dei suoi tratti più propri" (Guardini, 2022, p. 11), fa della vita umana un progetto stabile e dinamico insieme, rivelando l'uomo come essere che si caratterizza in modo sempre nuovo e comunque alla ricerca perenne della sua identità, indigente, bisognoso di definire la sua immagine (*Bild*) e di affermarla. In tale progetto, la diversità degli stati si afferma nell'unità della persona, l'*unicum* che il singolo rappresenta, conferma, di volta in volta, tra scarti e acquisizioni, l'essere che egli è.

Con questo possiamo dare una risposta al mito odierno della giovinezza: il bambino merita di vivere la sua infanzia come il ragazzo la sua adolescenza; adultizzare il bambino non significa offrire all'uomo la possibilità di divenire più maturo, ma al contrario strappare alla sua persona la possibilità di crescere in armonia e diventare felice e compiuta, pienamente umana. Indugiare nella terra dell'adolescenza non farà dell'adulto un individuo più flessibile, appetibile per il mondo del lavoro e, ancora, utilizzabile nella società moderna. Al contrario, la sua immaturità coinciderà con la sua irrisolutezza e la sua insanabile incompiutezza apparirà come il sintomo più atroce e lampante di un'educazione non riuscita.

Occorre sospettare sempre dei modelli propinati dalla società, in educazione il solo modello è quello che coincide con la ricerca autentica di se stessi e con il divenire chi realmente si è, sostenuti dal coraggio di essere e di accettarsi. Questo plinto pedagogico riecheggia nella preziosa lezione di Edda Ducci, per la quale il "divieni ciò che sei" pindarico non può che assumere un modello pedagogico corrispondente al perseguimento della pienezza umana, all'attuazione della propria misura.

Il mito della giovinezza mette sotto scacco l'adolescente, il quale deve rispondere alla chiamata della vita che gli chiede di imparare a scegliere e farsi uomo. Egli si sente disorientato, se la società gli impone un modello che contraddice l'istanza fondamentale della (sua) natura: diventare *grande*. Diventare grandi significa affrontare una crisi, vagliare, superare il tirocinio della risposta e del giudizio, fare esperienza della distinzione e comprendere che la verità si trova sempre in quella *giusta misura* che regala equilibrio, armonia e libertà. L'adolescenza cos'è, dunque, se non una finestra spalancata sulla possibilità di un'esistenza autentica? Da questa finestra la vita si rivela al soggetto come ciò che è nelle sue mani, segnata dal "poter scegliere", caratterizzata da possibili infinite scelte (Kierkegaard, 2015).

Da bambini era tutto più facile, l'illusione delle soluzioni pronte e del necessario alleggeriva ogni passo; crescere mette di fronte alla possibilità e al dramma, paradossale, della libertà, sancisce la tragica scoperta della moralità: l'esser di fronte all'alternativa, l'essere interpellati a dare una risposta per respingere la tentazione di abbandonarsi ad essere nessuno, celebrare il valore dell'autenticità (Erбетта, 2001).

Ogni età dona alla composizione dell'Io una specifica e insostituibile linfa formatrice; ogni stagione della vita va vissuta, tra gioie e dolori, con le sue particolari colorazioni. Le età non sono interscambiabili, né semplificabili o aggirabili, tantomeno differibili o estensibili. Occorre destare uno sguardo pedagogico attento al dinamismo vitale e trasformativo del formarsi, capace di leggere i paesaggi interiori degli adolescenti, i loro slanci e le loro paure, accostandosi al sentire atmosferico con cui avvertono il mondo e l'altro, e considerando che ogni *forma* si attua entro una "atmosfera pedagogica" (Bollnow, 1964) fatta delle tonalità emotive e delle sinergie affettive che sostentano e qualificano la relazione educativa.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (2005). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bollnow F. (1964). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Costa C. (2008). *Paideia della volontà. Una lettura della dottrina filosofica di Epitteto*. Roma: Anicia.
- Ducci E. (2008). *L'uomo umano*, Roma: Anicia.
- Ducci E. (2021). *Sui temi dell'umano. Il concreto umanarsi per una filosofia dell'educazione* (ed. C. Costa). Roma: Anicia.
- Erбетта A. (2001). *Il tempo della giovinezza: situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Griffero T. (2013). *Quasi-cose. la realtà dei sentimenti*. Milano: Mondadori.
- Guardini R. (2011). *Etica*. Brescia: Morcelliana.
- Guardini R. (2022). *Le età della vita. Il loro significato etico e pedagogico*. Brescia: Morcelliana.
- Kierkegaard S. (2015). *Aut-Aut. Estetica ed etica nella formazione della personalità*. Milano: Mondadori.
- Madrussan E. (2024). *Adolescenze (in)visibili. Sei letture pedagogiche tra rappresentazione e vissuto*. Milano: Ibis.
- Madrussan E. (2012). *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.
- Marescotti E. (2019). *Adulteranza e dintorni*. Roma: FrancoAngeli.
- Nancy J.-L. (2000). *L'esperienza della libertà*. Torino: Einaudi.
- Nancy J.-L. (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Neiman S. (2015). *Perché diventare grandi?*. Milano: UTET.
- Scaparro F., Pietropoli Charmet G. (1993). *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*. Torino: Bollati Boringhieri.