



## Francesco Paolo Romeo

Giudice onorario, Tribunale per i Minorenni di Taranto; Ricercatore in Pedagogia sperimentale, Università Telematica Pegaso  
francescopaolo.romeo@unipegaso.it

# Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia

## Rediscovering the «language» of those who now have no voice. Reflections and criteria for guiding the speech of adolescents and young people in the post-pandemic era

Call

*Narrative closures* and *urgencies* represent two opposing modes adopted by individuals, especially young people today, in an attempt to define their identity, position themselves within a social context, and establish a future perspective through language; one of the most important mental functions available to us.

Recovering the concept of *lalangue*, which Lacan uses to explain the newborn's dependence on the mother's language, this theoretical-argumentative essay suggests how it's possible today to simplify the complexities of adolescence and youth following traumatic events. A minimum pedagogical and didactic criterion is therefore necessary to help, even in school, rediscover lost words, thus allowing that «tongue» now dangerously hidden and private, to gain a shared public discourse capable of rediscovering existential meaning in an age of evident narrative and meaning deserts.

**Keywords:** adolescent and youth fragility, language, multilevel crisis, search for meaning and significance, pedagogical and didactic criteria

*Chiusure* e *urgenze narrative* rappresentano due modalità opposte che la persona adotta, soprattutto i giovani e giovanissimi del nostro tempo, nel tentativo di definirsi da un punto di vista identitario, posizionarsi all'interno di un contesto sociale e darsi una prospettiva futura per mezzo del linguaggio; una delle più importanti funzioni mentali di cui disponiamo.

Recuperando il concetto di *lalangue*, che Lacan utilizza per spiegare la dipendenza del neonato dal linguaggio della madre, in questo saggio teorico-argomentativo si vuole suggerire come sia oggi possibile semplificare la complessità adolescenziale e giovanile post eventi traumatici. Si rende pertanto necessaria una criteriologia minima pedagogica e didattica che aiuti anche fra i banchi di scuola a ritrovare le parole perdute, permettendo quindi a quella «lingua» ora pericolosamente nascosta e privata di guadagnarsi un discorso pubblico condiviso capace di riscoprire i significati esistenziali in un tempo di acclarati deserti narrativi e di senso.

**Parole chiave:** fragilità adolescenziale e giovanile, linguaggio, crisi multilivello, ricerca di senso e significati, criteriologia pedagogica e didattica

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Romeo, F.P. (2026). Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 246-256. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-24>

**Corresponding Author:** Francesco Paolo Romeo | francescopaolo.romeo@unipegaso.it

**Received:** 10/03/2026 | **Accepted:** 03/06/2026 | **Published:** 30/06/2026

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-24



## 1. La «lingua» prima del significato

È Jacques Lacan (1983) a introdurre il concetto di *lalangue* in riferimento ai nessi esistenti fra il linguaggio, l'inconscio e il godimento.

Lo psicanalista francese illustra come i neonati dipendano nei primi anni di vita dalle madri, non soltanto per il nutrimento e l'affetto ricevuto, ma anche per le parole che grazie a loro iniziano per la prima volta ad ascoltare.

Questa *dipendenza dalle parole della madre* assoggetta il neonato al modo in cui essa racconta la relazione con il mondo che abita, con parole ed anche con canti e suoni che lo introducono gradualmente in una vita di relazione sempre più ampia.

*Lalangue*, scritto in una sola parola, che richiama perciò il concetto di *lallazione*, si riferisce quindi ad un primitivo linguaggio del neonato che si sostanzia di elementi sonori divertenti e al contempo dell'inconscio della madre.

In questa fase della vita del neonato, la *lalangue* è ancora privo di significati poiché antecedente all'acquisizione di una sintassi e di un vocabolario di termini specifico.

Lacan spiega come questo primitivo linguaggio continuerà ad interferire nella vita della persona adulta nonostante l'acquisizione di un linguaggio più colto e condiviso e in modo particolare nei momenti di difficoltà, cioè quando proprio il linguaggio intimo risulterà quello più adatto per tentare di spiegare gli accadimenti; un linguaggio che di fatto ricorda alla persona esperienze antiche in cui corpo e parola si annodavano per la prima volta assieme (Lebrun, 2021).

A differenza di Freud che lo lega maggiormente alla relazione con il padre *castratore*, l'inconscio *lacciano* è materno; specifico di un incontro del corpo del neonato con il corpo della madre.

In un contesto generale in cui si osservava il declino graduale della figura paterna (Zoja, 2016), Lacan (1975-1976) invita dunque a considerare l'inconscio *al femminile* e non già come evento strutturato attorno a un linguaggio da comprendere nei suoi soli aspetti simbolici, bensì come ente primordiale della persona impermeabile all'azione del significante.

Nel tentativo di non ridurre l'inconscio della persona alla sua interpretazione, lo psicanalista lo pensa come un «evento di corpo», più come nucleo profondo che come parola dalla quale approdare al senso, mettendo così in risalto la dimensione reale dell'evento nei termini di traccia di godimento *senza-senso* scritta nel singolare corpo del *parlessere* (ovvero un linguaggio impossibile da incorporare dal corpo, dalla lingua e dalle labbra che possono articolarlo), cifra libidica attorno a cui si strutturano i sintomi della persona e le sue forme di soddisfazione (Cosenza & D'Alessandro, 2012).

Da questo ragionamento, ne discende che per Lacan è impossibile riassorbire integralmente nella simbolizzazione il reale pulsionale della persona, ovvero il *parlessere del e nel* corpo della persona.

Della differenza tra un linguaggio come sistema simbolico e il linguaggio materno, al principio della vita di un figlio più materiale, corporeo, luogo di godimento, fatto di suoni, vocalizzi, ritmi, giochi di parole e doppi sensi, da ogni punto di vista una *lingua prima del significato*, si è anche interessato Recalcati.

L'autore spiega come la *lalangue* sia in effetti la lingua che nutre i primi scambi vitali tra madre e figlio e rappresenti l'originaria esperienza che il corpo del bambino fa della lingua intesa come suo organo plurifunzionale (2015).

Per i nostri discorsi, la dimensione materna della *lalangue* mette soprattutto in evidenza un momento della vita della persona in cui si scopre pienamente la cura; una sintonizzazione affettiva e cognitiva tra il Sé e l'Altro da Sé.

Non si tratta pertanto di comprendere il significato di quell'intesa e/o di certi comportamenti e messaggi, piuttosto occorre mettere in risalto l'esperienza di una iniziale e significativa appartenenza.



## 2. Trauma senza trama nei giovani e giovanissimi dell'era post Covid-19

La possibilità o meno di legarsi all'Altro da Sé, di costruire una trama relazionale significativa a partire dall'infanzia, può anche spiegare l'espressione e il mantenimento di specifici sintomi disfunzionali in risposta ad un trauma, *relazionale* o *massivo* che sia, come è stata l'emergenza sanitaria da Covid-19.

I sintomi che possono insorgere in ragione di un mancato e resiliente superamento del trauma, secondo il nostro ragionamento, rappresenterebbero dunque uno strappo di una trama relazionale che ha come smarrito la gioia dell'interazione.

Se con sguardo *lacaniano* pensiamo, per esempio, a un funzionamento *borderline di personalità*, specifico di un'organizzazione psichica molto sofferente nella sua componente affettiva (Cancrini, 2006), non possiamo esclusivamente indagare il linguaggio dell'adolescente e la sua struttura, ma occorre prestare attenzione a quel significante che inciso nel corpo produce godimento oppure dolore.

Non è un caso se questi adolescenti sperimentino nella realtà di tutti i giorni la loro dimensione emotiva in maniera caotica, dirompente e attraverso il corpo, si è detto alla disperata ricerca di una trama relazionale significativa e, quindi, di un nuovo modo di uscire dalle tempeste emotive causate sovente da genitori non responsivi.

Infatti, con questi giovani pazienti si fatica al principio a stabilire un dialogo, è cioè impossibile concatenare significanti nel tentativo di produrre una struttura di significazione, e per entrare in risonanza affettiva con loro occorre invece investire sui comportamenti e sugli agiti irruenti; vale a dire imparare a ritrovare quella «lingua» del corpo di chi in quel momento non ha più voce: cioè la *lalangue*.

Occorre certamente fermarsi, sintonizzarsi affettivamente, ritrovare la *lalangue* e alla fine provare a parlare con quel bambino come "bloccato" all'inizio della sua esperienza di vita, ma prima di tutto è necessario riconoscere come sofferente il corpo di quel giovane paziente *borderline*; un paziente che spesso nasconde la sua lingua *prima e priva dei significati*.

Solo attraverso quest'opzione metodologica, che non riguarda il codice anonimo del linguaggio, ma vuole raggiungere quel deposito stratificato di segni generatosi nella relazione tra madre e figlio (Recalcati, p. 46), egli potrà recuperare dalla sua memoria incarnata quell'antichissimo lessico di cura al momento dimenticato, o mai vissuto e ascoltato e quindi fortemente desiderato, e al tempo stesso cominciare a rammendare simbolicamente e fuor di metafora quella trama relazionale bucata dal trauma.

Un'unica e avvolgente vocale, la *u*, che sul piano semantico differenzia enormemente le parole *trama* e *trauma* e che nelle menti di molti adolescenti e giovani si pone oggi come spartiacque tra un'esperienza di vita ritmata emotivamente e socialmente parlando e un'altra che, per i più vari motivi, ha invece perduto tali ed edificanti ritmi per la persona.

Ancora oggi, a distanza di circa sei anni da quando l'OMS ha dichiarato l'inizio della pandemia da Covid-19, milioni sono nel mondo i giovani e i giovanissimi alle prese con le difficoltà di "rammendare" le trame di senso e significato bucate, di prendere parola riguardo i temi che stanno loro più a cuore, cosicché il dolore esistenziale si pone come argine alle progettualità.

E ricordiamo a noi stessi che l'emergenza sanitaria è solo una delle *emergenze multiple* (Gjergji, 2021) che hanno reso più complessa la società agli loro occhi a cavallo tra i millenni.

Traducendo il lascito *lacaniano* nella pedagogia e nella didattica inclusiva, dunque con la volontà di costruire intenzionalmente contesti di vita e apprendimento realmente partecipativi, accessibili nella comunicazione e capacitanti l'autodeterminazione di tutti, è possibile osservare a scuola conferme di un godimento *senza-senso* sempre più evidente, come testimoniano anche le aggressioni ai docenti che non possiamo di certo fronteggiare con i soli provvedimenti normativi.

Dunque, ci pare ancora più indispensabile denunciare i drammi che imprigionano i loro potenziali trasformativi per cambiare finalmente rotta nella direzione di una piena riconoscibilità dei minori, dei giovani e dei bisogni interdetti di cui sono portatori.

Se dovessimo provare a definire un corteo di sintomi che caratterizzano attualmente l'età evolutiva e quella giovanile, direi di partire con l'osservazione di quella vasta fenomenologia di comportamenti di-



sfunzionali che interessa complessivamente queste età della persona e, *in primis*, la progressione di inabilità emotivo-affettive e socio-relazionali fra i giovanissimi registrata specialmente negli ultimi vent'anni.

L'aumento dei fenomeni del bullismo e del cyber-bullismo fra i banchi di scuola e in rete – che nel 2017 ha sollecitato il nostro Paese a legiferare in tal senso (Legge 71/2017) e introdurre poi nuove misure per prevenirli e contrastarli (d.lgs. 99/2025) –, dell'antisocialità adolescenziale testimoniata dalla non rara trasformazione dei gruppi in bande giovanili – su tutte ricordiamo la *baby gang* degli "orfanelli" di Manduria (TA) che nel 2019 ha portato alla morte un disabile adulto per le percosse ricevute, ma scriviamo purtroppo a pochi giorni dall'omicidio del giovane bracciante agricolo originario del Mali Bakari Sako, sempre per mano di un minorenni tarantino –, delle maxi risse dal 2020 in avanti, del *revenge porn*, ancora gli inenarrabili abusi di gruppo ai danni di minorenni a Caivano nell'estate 2023 e in ultimo l'incremento delle guerriglie urbane, sembrano quasi spegnere del tutto, "mortificarle", quelle parti vitali della persona invero indispensabili alla piena realizzazione affettiva e relazionale, al punto che ho di recente introdotto nella riflessione pedagogica il paradigma della *zombificazione dell'animo giovanile* (Romeo, 2024; 2025).

Un paradigma che trascende la sola dimensione metaforica per assumere nostro malgrado valore reale, dal momento che le relazioni più rarefatte e formali da un punto di vista affettivo, l'iperconnessione e la scarsa interazione nei contesti di vita, spingono un adolescente su due a maturare un pensiero suicidario (Tintori & Ciancimino et al., 2025).

Se però *l'esigenza di senso* dà forma e orienta la condizione adolescenziale verso una piena consapevolezza di Sé, dobbiamo dunque domandarci, in una prospettiva inclusiva, perché attualmente giovani e giovanissimi vivono un così doloroso presentismo e soprattutto capire come mettere *in potenza* questa condizione, spesso astratta e inafferrabile, affinché si trasformi in un reale processo di ricerca di significati (Arioli, 2013).

### 3. La «lingua» in cerca del significato

Si è detto che il senso resta astratto e inafferrabile fino a quando non viene concretizzato e contestualizzato attraverso una decisa presa in carico della persona.

In altri termini il senso, senza la concretizzazione in uno o più significati, rimane evanescente (ibidem, p. 81).

La progettualità responsabile della persona ruota perciò attorno alla capacità di rispondere alle domande: per chi e che cosa occorre essere responsabili?

Seguendo la concezione *frankliana* (2005), i nostri giovani e giovanissimi *cercatori di senso* devono essere prima di tutto capaci di comprendere emotivamente il grado di un valore potenzialmente presente in ogni situazione e, quindi, in attesa di essere svelato e realizzato.

Ma come è possibile vivere una vita ricca di senso se il riduzionismo imperversa anche nelle spiegazioni che gli adulti danno di questo presentismo diffuso, certamente doloroso e infecondo dal punto di vista progettuale?

In più, Frankl (2001) avverte che quando una persona si interroga riguardo lo scenario complesso che gli si pone davanti nel tentativo di semplificarlo, ed è afferrata dal vuoto esistenziale, potrebbe dedicare molto tempo alla riflessione che tenderebbe così a trasformarsi in una *iper-riflessione* o, quando si è in gruppo, in una *iper-discussione*.

Iper-riflessione e iper-discussione rappresentano tuttavia ostacoli alla ricerca di senso, poiché le parole stentano a trasformarsi in azioni concrete.

Potremmo definire questa postura della persona in cerca di senso *riflessività-senza-agentività* (Archer, 2010), oppure intenderla alla stregua di un monologo interiore ipermaturato molto simile a quelle ruminazioni depressive che consolidano le paralisi progettuali piuttosto che slanciare il progetto di Sé.

Quando un adolescente o un giovane riflettono eccessivamente e in solitudine, il rischio è perciò quello di chiudersi definitivamente in se stessi, fino a dimenticare persino il suono della propria voce.



E non sono rari i casi in cui la voce degli adolescenti diventi stridula, tremolante, addirittura infantile, poiché si ha paura di dire qualcosa riguardo i bisogni che si vorrebbero invero realizzare.

In altri termini la «lingua», intesa in questo saggio più come organo che come apparato che comunica, significa e dunque diviene strumento per darsi voce, esprimere bisogni, delineare piani futuri e trovare senso e scopo alla vita, si fonde, cioè diventa tutt'uno, col corpo che l'accoglie.

Cosicché, accanto ai tanti sintomi che abbiamo osservato negli anni che ci dividono dalla pandemia (Romeo, 2021a), come l'appiattimento emotivo, l'aumento di comportamenti compassionevoli e non già empatici, dell'ansia, della tendenza a colpevolizzarsi e a smitizzarsi piuttosto che autoassolversi e rendersi mitici nel proprio racconto (Gottschall, 2014), siamo anche testimoni di un sintomo tutto nuovo che interessa la «lingua» dei giovani e giovanissimi, non più a supporto della significazione perché incapace di tradurre l'angoscia che mortifica il corpo in un progetto di vita indipendente.

La «lingua» a cui mi riferisco somiglia molto alla *lalangue* di Lacan o a quel *linguaggio autistico*, e perciò illogico e poco realistico, di cui hanno parlato in tempi diversi Piaget (1923) e Bleuler (1951).

È come se la persona fosse via via regredita a uno stadio di sviluppo primitivo passando da una lingua in grado di raccontare la sua piena maturità psicologica, personalizzata con parole dense di significato secondo la storia affettiva e gli interessi personali, a un lessico prima familiare, poi anche paterno e infine esclusivamente materno, inconscio, corporeo.

Sono bloccati in questo stadio moltissimi nostri adolescenti e giovani; uno stadio di potenziale sviluppo che sollecita l'adulto a ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce per darle la possibilità di rintracciare il senso e i significati perduti.

#### 4. Una criteriologia pedagogica e didattica per superare i regressus ad pueritiam sub specie linguae

*Porsi come un grande orecchio in ascolto, ovvero assumere la funzione narrante*

La parola, in alternativa all'immagine-simulacro della realtà, nasce nel contesto del Paleolitico superiore, periodo in cui l'*Homo sapiens sapiens* adatta biologicamente questa nuova tecnologia della mente alla sua percezione-sensoriale/attività-motoria (tra i 200-250.000 e i 70-100.000 anni fa) (Antinucci, 2011).

Poiché la percezione visiva rappresenta l'anello fondamentale della *catena sensomotoria*, che preesiste alla comparsa dell'"uomo che sa di sapere" già da molti milioni di anni, e dal momento che la cognizione sensomotoria funziona solo in uno scambio con una realtà immediatamente accessibile, vicinissima, sulla quale l'azione motoria produce risultati modificandola, la nascita del linguaggio presuppone una catena sensomotoria partecipata fra più interlocutori che diventano via via dei parlanti.

La parola pronunciata, diversamente dal segno che invece fissa, per esempio sulle pareti di una caverna, l'immagine di un bisonte non già per soddisfare il bisogno di osservarlo, conoscerlo meglio e in seguito farlo conoscere (questo accadrà più avanti nel tempo quando tra i 100.000 e i 70.000 anni fa emergerà il pensiero astratto e ancora dopo quello creativo che daranno entrambi al segno un carattere identitario, sociale, magico, estetico e per questo slegato dalla sussistenza), bensì primariamente per catturarlo e "nutrirsi" dell'animale da cui evidentemente dipende la sopravvivenza dell'uomo paleolitico (*ivi*, p. 22), nasce in definitiva come necessità di *condividere la realtà* senza per forza entrare direttamente in contatto percettivo con essa.

È in questo contesto storico e sociale che il linguaggio si infila nella nostra evoluzione biologica, al tempo ancora solo come fenomeno acustico, dando la possibilità all'"uomo che sa di sapere" di generare conoscenza a partire da un'esperienza sensomotoria che diventa anche di altri.

Sotteso alla nascita del linguaggio c'è dunque il bisogno, evolutivo, di condividere una realtà esterna alla persona, di comunicarla e farla conoscere.

Oggi sappiamo quanto sia difficile, specialmente per i nostri giovani e giovanissimi, esternare e artico-



lare il proprio mondo interiore emotivo di non semplice accesso anche quando non si considerano traumi particolari.

Tuttavia, per i criteri pedagogici e didattici che andiamo delineando, sappiamo che l'evento della parola non è che lo svelamento di un'appartenenza, l'improvvisa epifania di una relazione di cura che lega affettivamente più persone.

Sull'*in*-capacità e l'*im*-possibilità di narrarsi ne ha parlato forse meglio di altri Primo Levi, poiché l'urgenza narrativa esplosiva (Levi, 1997) e per certi versi patologica (Grassano, 1981) che lo caratterizzò una volta guadagnata la libertà da Auschwitz III-Monowitz, non trovò purtroppo orecchi davvero in grado di ascoltare e orientarla in senso utile.

Nonostante il racconto e in seguito la scrittura della sua personale testimonianza, *Se questo è un uomo* (1958), l'avesse portato in giro per il mondo incontrando platee numerose di studenti, il vuoto esistenziale creatosi a ventiquattro anni per l'assenza di contesti narrativi profondamente interessati al suo dramma, non gli fecero alla fine ricucire le ferite che la colpa di essere sopravvissuto aveva generato sino a portarlo al suicidio.

Nella pratica scolastica e pedagogica, diventare oggi un grande orecchio in ascolto, ovvero *assumere la funzione narrante*, ci pare essere il primo criterio per andare oltre i *regressus ad pueritiam* di migliaia di adolescenti e giovani come bloccati in un momento della vita psichica in cui il loro linguaggio si impoverisce sintatticamente e semanticamente, collassa come su se stesso smettendo di essere quel "ponte" verso l'altro, disertando altresì quel salvifico appuntamento con una dimensione di senso e di significati condivisa.

La scuola non deve perciò lasciare sole le nuove generazioni davanti al proprio vuoto esistenziale o all'urgenza di raccontarsi, ma è necessario progettare spazi e tempi in cui la narrazione autobiografica, la testimonianza personale, anche le storie emblematiche dei personaggi della letteratura, diventino protagoniste sollecitandole a trovare le parole giuste per nominare i bisogni interdetti, legittimare il proprio punto di vista e progettare il futuro personale e professionale entro una comunità di senso condivisa.

### *Ritornare ad accendere un fuoco al centro dei racconti personali, ovvero sacralizzare le storie di vita*

Ritornando a quella caverna primordiale all'interno della quale donne e uomini antichissimi scoprirono il fuoco non solo per riscaldarsi, bensì per illuminare i punti oscuri dell'esistenza attraverso le loro prime *parole-suoni* (Murakami, 2019), un altro *criterio-guida* imprescindibile se vogliamo riprendere la via del progetto è rendere la parola 'sacra' anche quando appena borbottata.

Come se ci trovassimo all'interno in un enorme e moderno *circle time* intenzionalmente guidato da adulti capaci – metodologia educativa e didattica da riscoprire maggiormente a scuola –, vuol dire sollecitare adolescenti e giovani a sedersi nuovamente e piacevolmente attorno a un fuoco simbolico che ristora affettivamente e ridà alle loro parole la certezza di essere le uniche, anche per orecchi disabituati a farlo, che vale davvero la pena ascoltare se si vuole costruire un futuro tangibile.

Il fuoco simbolico cui faccio cenno, o se preferiamo fuor di metafora il discorso comune che sollecitiamo a riscoprire, ritualizza e valorizza i discorsi dei nostri giovani e giovanissimi invitando dunque la loro «lingua» a ritornare a essere ancora una volta quello strumento elettivo per fronteggiare la complessità, dirsi quindi resilienti e traguardare una prospettiva esistenziale e professionale possibile.

In più, su un piano metodologico, se osserviamo oggi la comunicazione *adolescente/giovane-adulto*, sempre più silenziosa oppure virtuale, ma comunque impermeabile ad ogni esplorazione emotiva se guardiamo in particolare la sua trasformazione nella forma di *emoticon*, solo rendendo *sacre* le storie la narrazione di Sé può assolvere tutte le funzioni che possiamo attribuirle.

Volendo qui brevemente sintetizzare le più significative, le narrazioni consentirebbero agli individui di: *comunicare con gli altri, trasmettere, tramandare e tesaurizzare informazioni e saperi; verbalizzare/se-dare le emozioni sperimentate in seguito a esperienze traumatiche* (Romeo, 2016); *socializzare le emozioni, identificarle/nominarle attraverso un vocabolario emotivo che ne favorisca di conseguenza la gestione;*



*dare ordine al disordine della realtà; negoziare i significati attribuiti agli eventi, a se stessi e alla realtà ed esercitare previsioni sul futuro (Batini & Giusti, 2008); interpretare e costruire la realtà (Bruner, 1991); infine dare un senso a ciò che senso sembra non averne (Frankl, 2005).*

### *Infondere fiducia incondizionata nell'altro, ovvero coltivare nuclei di fiducia interiore*

C'è un filo sottile che lega assieme la narrazione di Sé alla fiducia verso se stessi e gli altri; indubbiamente anche alla fede – i concetti condividono infatti la radice etimologica latina *fides* – se pensiamo alla dimensione spirituale della persona specialmente nelle tempeste della vita.

E questo filo appare ancora più visibile se comprendiamo la tramatura culturale su cui poggia, in gran parte caratterizzata da un ribaltamento della *dinamica della costruzione della relazione fiduciaria* (Paparrella, Romeo & Tarantino, 2022).

Vuol dire che l'azione incondizionata di affidarsi all'altro, fondativa delle nostre comunità almeno fino alla metà del Novecento, quand'era possibile scambiarsi beni immateriali e di consumo secondo pre-consumistiche logiche del vicinato e del dono senza contro-dono (Mauss, 2002), sembra oggi superato da un atteggiamento diffuso che vede l'altro meritevole di una fiducia da concedere solo per gradi.

Una sfiducia generalizzata verso l'altro che, come in un gioco di specchi, diventa anche una sfiducia verso se stessi.

Ritornando al filo simbolico che stiamo cercando di rinforzare, possiamo certamente dire che quando la fiducia illimitata manca o scarseggia nei contesti di vita e di apprendimento, è anche impossibile *confidarsi*, ovvero narrarsi all'interno di una cornice plurale e non già solitaria che si trattiene dal giudicare poiché interessata viceversa a rafforzare i legami sociali e sostenere la persona nella sua crescita.

In un'epoca post-narrativa, infatti, la velocità del digitale ha scalzato le narrazioni autentiche in ragione di uno *storyselling* consacrato al consumismo o al più alla promozione narcisistica di se stessi (Han, 2024).

Allora, come nell'incantesimo *Lumos* che Harry Potter ha imparato rapidamente a lanciare illuminando la punta della sua bacchetta magica durante le esplorazioni notturne di Hogwarts, ricordiamoci senza essere maghi che è oggi essenziale "schiarire" e quindi infondere – dal latino *infundere* ovvero versare dentro – nei giovani e giovanissimi quel sentimento relazionale che soprattutto la fiducia rappresenta.

Senza questi ripetuti e intenzionali *esercizi di fiducia* nei loro confronti, quei nuclei attorno ai quali il senso di sicurezza personale dovrebbe consolidarsi andranno gradualmente erodendosi, impoverendo al contempo il linguaggio personale e quel dialogo sociale indispensabili per differenziarsi e definirsi nel mondo.

### *Quando l'immagine sostituisce la parola, ovvero esplorare e codificare l'universo metaforico-simbolico della persona*

Abbiamo visto come a un certo punto della sua evoluzione l'uomo adotti una nuova tecnologia della mente, il linguaggio, che permette ai *sapiens* maturi di riferirsi alla realtà e quindi di poterne parlare.

L'interrogativo che affiora spontaneamente può allora essere: atteso che caratterizzano entrambe le nostre esperienze di vita, quale delle due tecnologie della mente è la più importante?

Questa domanda ha fortemente contrassegnato anche un dibattito scientifico specifico sul finire degli anni Ottanta del Novecento; quello acceso tra i *proposizionalisti* e i *pittorialisti*.

Al tempo, gli psicologi cognitivisti distinguevano le *teorie proposizionaliste*, basate su un codice verbale e che considerano le immagini mentali come epifenomeno del "mentalese" (linguaggio della mente) teso dunque a meglio spiegare le informazioni che le sottendono e descrivono, dalle *teorie pittorialiste*, basate invece su un codice immaginifico/pittorico che pongono le immagini mentali alla base del funzionamento della nostra mente.

Il dibattito trovò più avanti in Paivio (1986) un punto di equilibrio, dato che lo psicologo, pur mante-



nendo concettualmente separati e differenti i due sistemi di elaborazione e rappresentazione delle informazioni, li reputava interdipendenti.

Oggi possiamo certamente dire che la risposta a un evento traumatico è prima di tutto un'esperienza fisica, in quanto nel corpo della persona si susseguono tutta una serie di attività neurofisiologiche ancestrali che "spengono" (calo del flusso ematico e metabolico) la parte razionale del cervello per dare la possibilità a quella emotiva di trovare una via di fuga dal problema (Herbert & Didonna, 2006, p. 77).

In altre parole, dinanzi ai traumi la persona non riesce a utilizzare sin da subito il linguaggio, in quanto impossibilitata biologicamente parlando a farlo (diminuzione dell'attività dell'area di Broca, iperattivazione dell'amigdala, perdita di efficacia della corteccia prefrontale, ecc.) (Herman, 2015).

In queste occasioni, il linguaggio sarebbe una tecnologia della mente troppo lenta e costosa da utilizzare, dunque il sistema nervoso attiva una sorta di modalità di sopravvivenza più istintiva e veloce.

Difatti, quando per esempio una donna vittima di violenza viene repentinamente collocata assieme ai figli in una comunità alloggio che possa proteggerli, difficilmente sceglie la via del linguaggio per elaborare il suo vissuto, mentre è possibile che cerchi di raccontare la sua ingarbugliata e tragica vita affettiva attraverso qualche metafora e i figli ricomincino dal canto loro a disegnare.

Metafore e immagini mentali sono anch'esse una forma di espressione, comunicazione e fronteggiamento del trauma che occorre perciò saper prima capacitare sapientemente e in un secondo momento interpretare.

Rappresentano, analogamente alla parola, un risultato apprenditivo emotivo, sociale e insieme corporeo, cioè vengono in maggior misura "confezionate" – questo è il verbo fortemente raffigurativo che possiamo utilizzare per rendere l'idea della difficoltà, ma anche del dono esistenziale che comporta questa operazione mentale –, se c'è qualcuno disposto a *ri*-costruire una cornice di cura attorno ai sopravvissuti in chiave oblativa.

Su un piano metodologico, il *coefficiente di densità metaforica* (Gelo, 2007), ovvero la frequenza con la quale vengono prodotti contenuti metaforici entro la coppia paziente/terapeuta, dimostra infatti come siano proprio le relazioni significative il volano di una comprensione più profonda di se stessi, dell'elaborazione del vissuto traumatico e, di conseguenza, del cambiamento personale.

Se rispondiamo adesso alla domanda che ci siamo posti, possiamo certamente dire che non c'è un primato specifico di una tecnologia della mente sull'altra, ma l'utilizzo che la persona fa del proprio linguaggio, di un'immagine abbozzata su un foglio di carta o ancora di una metafora attraverso la quale prova a sunteggiare il suo vissuto, dipende dalla sua età e dagli strumenti concettuali ed emotivi di cui dispone, ma risulta certamente dirimente quell'*intelligenza interpersonale* grazie alla quale insegnanti e operatori della relazione educativa e di cura la affiancano per orientarla lungo la strada della significazione e, perciò, di un superamento positivo del trauma.

Se allora il fronteggiamento di un trauma specialmente nei giovanissimi fa prevalere l'impulso sulla riflessione, anche in ragione di una corteccia prefrontale che termina la sua maturazione intorno ai 20-25 anni e che risulterebbe dunque in balia di un cervello rettiliano e limbico già pienamente sviluppato (tronco encefalico e cervelletto) (MacLean, 1990), e dal momento che la loro «lingua» appare oggi incapace di guadagnarsi uno scenario pubblico, riscoprire i significati essenziali della vita e darsi una direzione progettuale, ricordiamo quanto indispensabile sia perseguire come criterio dell'agire pedagogico e didattico *l'esplorazione e la codifica simbolica delle storie di vita*.

Vale a dire porre anche a scuola attenzione all'*apparato metaforico-simbolico* delle storie prestandosi queste a complesse e inanellate funzioni di: "scongelo" emotivo-affettivo, comunicazione, socializzazione, riconoscimento e posizionamento esistenziale entro la dimensione sociale di cui si è parte, organizzazione e decifrazione del vissuto, *ri*-significazione della realtà e, in ultimo, orientamento del progetto di vita.

Infatti, il *fare metaforico* (Lakoff & Johnson, 1998) è competenza trasversale necessaria per parlare di "qualcosa nei termini di un'altra cosa" – incentivabile nella didattica attraverso un romanzo, un disegno, una scultura, un testo musicale, il movimento –, nel tentativo di attribuirne significato e senso alle esperienze di vita specie quelle difficili.



*Recuperare le logiche del fianco a fianco e del faccia a faccia, ovvero prossimità, corporeità ed esperienze significative nei processi educativi, formativi e didattici*

Se consideriamo oggi la «lingua» dei giovani e dei giovanissimi soltanto come organo del corpo e non già come strumento fondamentale di costruzione identitaria (Petrosino, 1999), poiché l'evento della parola è spesso negato nel secolo recentemente definito *dell'insostenibilità* – ecologica, antropologica, psicologica e direi a questo punto narrativa – (Prisco, Isch Lopez & Romero Moñivas, 2024), è sul corpo, anzi sulla vicinanza fra corpi, che dobbiamo scommettere.

Non sono purtroppo rare le immagini di adulti troppo distanti affettivamente dai loro studenti o in generale dai loro educandi, al punto che Blatterer (2007) ha ipotizzato un vero e proprio *deficit di riconoscimento*, e cioè la mancanza di quel processo consapevole di accettazione e integrazione dei giovani al mondo adulto.

Infatti, li abbiamo spesso guardati nei volti senza riconoscerne il valore, per esempio quando nella pandemia ci si è ostinatamente soffermati sui voti senza considerare i lutti e comprenderne i bisogni conseguenti perché impreparati a utilizzare il viso e i propri occhi come canali privilegiati di orientamento positivo di una dimensione emotivo-affettiva comprensibilmente spaesata (Romeo, 2021b).

Continuiamo a tenerli seduti nei banchi per un'intera vita scolastica e accademica, consapevoli che un corpo così trattenuto non faciliterà alcun apprendimento significativo, facciamo fare loro pure pochissime esperienze significative e anche quando le scuole si dotano di laboratori moderni e costosissimi questi restano sfondo e non già palcoscenico di un sapere che certamente si imparerebbe meglio facendo (*learning by doing*) e innamorandosene (*learning by loving*).

Eppure sappiamo che dopo un'esperienza traumatica è per primo *il corpo ad accusare il corpo* (Van der Kolk, 2015), in altre parole il cervello rimane iperattivato per la paura che possa ripetersi, consegnando di fatto la personalità alle sue parti più primitive.

Cosicché tutti i sintomi patologici e duraturi passati in rassegna, di cui la «lingua» rappresenta una variante inedita abbiamo detto, vanno interpretati alla luce di questa distanza, di una prossimità tradita che occorre nuovamente sperimentare attraverso *logiche del fianco a fianco e del faccia a faccia* capaci di riavvicinare due mondi apparentemente lontani, ma inclusivi l'uno dell'altro (nei giovani c'è un bisogno di determinarsi e quindi una tensione verso l'adulità, negli adulti dovrebbe esserci viceversa un ricordo vivido della propria infanzia e adolescenza e quindi maggiore empatia nei loro confronti).

Logiche di una prossimità educativa oramai non più rinviabili se si vuole ripristinare quel processo di attribuzione semantica, fondante l'esistenza, al momento interrotto per moltissimi di loro.

## 5. Conclusioni

Quelli appena descritti sono criteri minimi di un agire pedagogico e didattico che voglia ridare voce ai più che vivono una condizione di multi-deprivazione sotto più punti di vista, per come ha tratteggiato ultimamente l'ISTAT (2023).

Lacan forse si stupirebbe nel sapere che il concetto di «*lalangue*» sia diventato spunto per approfondire le difficoltà legate al linguaggio adolescenziale e giovanile nel post pandemia, anche per noi una «lingua» corporea, pulsionale e pre-semantica e simbolica.

Tuttavia, suggerirebbe di sicuro che questo gergo contemporaneo, usato sovente come rifugio esistenziale, rimarchi in realtà un bisogno evolutivo di appartenenza affettiva, ricalcando la funzione vitale che le prime lallazioni hanno avuto per il bambino.

Spetta per concludere solo a noi adulti riscrivere le regole dei legami sociali contemporanei, affinché quel brusio di fondo, quei silenzi o urgenze narrative possano essere orientati verso la costruzione di un progetto di vita indipendente autentico e insieme gratificante.



## Riferimenti bibliografici

- Antinucci, F. (2011). *Parola e immagine. Storia di due tecnologie*. Laterza.
- Archer, M. (2010). La riflessività e la trasformazione della società civile. *Sociologia e politiche sociali*, 13(1), 13-34.
- Arioli, A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. FrancoAngeli.
- Batini, F. & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti*. Erickson.
- Blatterer, H. (2007). Contemporary Adulthood. Reconceptualizing an Uncontested Category. *Current Sociology*, 55(6), 771-792.
- Bleuler, E. (1951). *Autistic Thinking*, in Rapaport, D. (ed.). *Organization and Pathology of Thought: Selected Sources*. Columbia University Press.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*. In Ammaniti, M. & Stern, D.N. (a cura di). *Rappresentazioni e narrazioni*. Laterza.
- Cancrini, L. (2006). *L'oceano borderline. Racconti di viaggio*. Raffaello Cortina.
- Cosenza, D. & D'Alessandro, P. (2012). (a cura di). *L'inconscio dopo Lacan. Il problema del soggetto contemporaneo tra psicoanalisi e filosofia*. LED.
- Frankl, V.E. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Erickson.
- Frankl, V.E. (2001). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Morcelliana.
- Gelo, O. (2007). Le metafore in psicoterapia cognitivo-costruttivista: uno studio empirico su un caso di disturbo di personalità narcisistica (caso K.). In Nicolò, G. & Salvatore, S. (eds.), *La ricerca sui risultati e sul processo in psicoterapia*. Carlo Amore.
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.
- Gjergji, I. (2021). Istruzione 4.0: l'impatto della digitalizzazione sul lavoro dei docenti scolastici in Italia. *Socioscapas International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2, 207-244.
- Grassano, G. (1981). *Primo Levi*. La Nuova Italia.
- Han, Byung-Chul (2024). *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*. Einaudi.
- Herbert, C. & Didonna, F. (2006). *Capire e superare il trauma. Una guida per comprendere e fronteggiare i traumi psichici*. Erickson.
- Herman, J.L. (2015). *Guarire dal trauma. Affrontare le conseguenze della violenza, dall'abuso domestico al terrorismo*. Magi.
- Istituto Nazionale di Statistica - Istat. 2023. Rapporto Annuale 2023. *La situazione del Paese*, Roma, Italia, in <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf>
- Murakami, H. (2019). *Un piccolo falò nella caverna*, Lectio magistralis, Premio Lattes Grinzane.
- Lacan, J. (1983). *Il seminario. Libro XX. Ancora. 1972-1973*. Einaudi.
- Lacan, J. (2006). *Il seminario. Libro XXIII. Il sinthomo. 1975-1976*. Astrolabio.
- Lebrun, J-P. (2021). *Leggere il presente con Freud e Lacan*. Mimes.
- Levi, P. (1997). *La tregua*. Einaudi.
- Levi, P. (1985). *Se questo è un uomo*. Einaudi.
- MacLean, P.D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Plenum Press.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Einaudi.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Code Approach*. Oxford University Press.
- Paparella, N., Romeo, F.P. & Tarantino, A. (2022). *Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia*. FrancoAngeli.
- Petrosino, S. (1999). *L'esperienza della parola. Testo, moralità e scrittura*. Vita e Pensiero.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris.
- Prisco, G., Isch Lopez, E. & Romero Moñivas, J. (2024). *Educare alla trasformazione sostenibile. Dall'agire individuale alla partecipazione comunitaria*. Junior.
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Feltrinelli.
- Romeo, F.P. (2022). Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola. *Education Sciences & Society*. 13(2), 297-312.
- Romeo, F.P. (2021a). *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*. In Mongelli, A. (ed.). *Altri modi di apprendere. Sociologia, Psicologia e Pedagogia in dialogo*. Diogene.
- Romeo, F.P. (2021b). Investimento affettivo nei processi di insegnamento-apprendimento. Tre criteri per la didattica a distanza nelle emergenze. *Open Journal of IUL University*. 2(3), 272-284.



- Romeo, F.P. (2016). Bisogni educativi speciali dei minori tra memoria e competenza narrativa. *Pedagogia Più Didattica. Teorie e pratiche educative*. 2(1).
- Tintori, A., Ciancimino, G., Corsetti, G. & Cerbara, L. (2025) Self-isolation of adolescents after COVID-19 pandemic between social withdrawal and Hikikomori risk in Italy. *Sci Rep*. 15(1995).
- Van der Kolk, B. (2015). *Il corpo accusa il colpo. Mente, corpo e cervello nell'elaborazione del trauma*. Raffaello Cortina.
- Zoja, L. (2016). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Bollati Boringhieri.