

L'età meravigliosa e difficile. Quale educazione?*

di Giuseppe Milan

Abstract

La complessa realtà dell'adolescenza viene trattata secondo un'ottica pedagogica, lungo tre direzioni di approfondimento: comprendere gli elementi fondamentali della sfida educativa che si manifesta nella realtà odierna dell'adolescenza; chiarire l'orizzonte delle finalità alle quali orientarsi; delineare strategie pedagogiche coerenti e, in particolare, mettere a fuoco l'importante compito degli adulti come figure di riferimento.

Parole-chiave
adolescenza, educazione, adulti

The complex reality of the adolescence is treated from a pedagogical perspective, following three lines of examination: understanding the basic elements of the educational challenge now occurring in the adolescence; defining the purposes and the aims of the search; outlining consistent pedagogical strategies, in particular the important duty of the grown-up people.

Key-words
adolescence, education, adults

* Questo contributo presenta ampi riferimenti a quanto già trattato dall'Autore nel testo, curato insieme a Ezio Aceti, "L'epoca delle speranze possibili", edito nel 2011 dall'editrice Città Nuova – Roma.

Introduzione

Il presente contributo affronta la complessa tematica dell'adolescenza da una prospettiva pedagogica, seguendo le seguenti tre fondamentali direzioni di approfondimento: comprendere per quanto possibile gli elementi fondamentali della sfida educativa che si manifesta nella realtà odierna dell'adolescenza; mettere a fuoco l'orizzonte delle finalità alle quali tendere; delineare strategie pedagogiche coerenti, la metodologia, la strumentazione educativa pertinente.

L'articolazione della riflessione rispetterà questa tripartizione – in modo a volte esplicito, altre volte più sottinteso – e lo farà tenendo conto delle esigenze di sintesi qui implicate.

Riguardo ai contenuti, e proprio per non tradire la natura pedagogica di questo contributo, presteremo particolare attenzione al ruolo degli adulti – genitori, insegnanti, operatori pedagogici etc. –, facendo riferimento a quella trasversalità della responsabilità educativa che travalica il ruolo delle singole categorie e che, perciò, pur non dimenticando alcune specificità, va collegata al mondo degli adulti in generale.

Naturalmente questa impostazione deve tenere conto – proprio per il fatto che stiamo affrontando la questione dell'educazione, che è relazione – delle caratteristiche degli adolescenti, delle specifiche modalità esistenziali che proprio essi esprimono e che implicano risposte adeguate. In altre parole, non possiamo prescindere dalla diretta considerazione di altri studi e ricerche che si riferiscono alla dimensione “psicologica”, il cui *focus* riguarda proprio il soggetto-adolescente, gli aspetti specifici della sua fase evolutiva. Nel nostro caso, invece, il soggetto primo è l'adulto e ci si pone la seguente questione: in quali modi l'adulto odierno può essere educatore in rapporto agli adolescenti di oggi? Come porsi, all'interno di questo impegnativo gioco relazionale, senza tradire le reali aspettative di una realtà esistenziale problematica e senza trascurare il richiamo del mondo dei valori, la tensione ideale intimamente costitutiva dell'autentico agire pedagogico?

La delicata complessità di questa tematica impedisce di approdare a soluzioni certe e rassicuranti, capaci di placare i dubbi e, in ultima analisi, la ricerca. Intorno a questo argomento si aprono infatti questioni profonde e incommensurabili, riguardanti la persona umana, la sua esistenza e i suoi rapporti, i valori cui tendere: non sarebbe giustificato vendere facili ricette e pensare che la formulazione di un facile vademecum pedagogico consenta di approdare a comodi risultati.

In quest'ottica, le pagine seguenti tenteranno di evidenziare alcune delle questioni più rilevanti e di accedere alle dimensioni valoriali, agli atteggiamenti più fondanti, alle responsabilità più radicali degli adulti nel difficile compito dell'educazione, con speciale attenzione alla realtà attuale degli adolescenti.

1. Meraviglia e Stupore

Francoise Dolto, grande psicanalista francese e attentissima studiosa dell'adolescenza, l'ha definita "*età meravigliosa*" (1990): una definizione bellissima, del tutto pertinente e appropriata, formulata probabilmente per contrastare altre definizioni, altri modi di vedere l'adolescenza, che avevano insistito soprattutto su aspetti contraddittori: l'età negata, l'età incerta, l'età difficile...etc., tutte definizioni espresse in negativo. La Dolto preferisce evidenziare il positivo e lo accentua al massimo, assumendo un'impostazione di autentica valorizzazione e promozione, quasi a contrastare le prevalenti posizioni negativizzanti. Questa è l'intelligente prospettiva – esplicita anche sul piano scientifico – di un adulto che, appunto, sa meravigliarsi, guardare con stupore, cogliere le potenzialità latenti e che necessitano di un sapiente scandaglio maieutico.

Approviamo senza nessuna perplessità questa linea, proprio perché indica autorevolmente e delicatamente agli adulti – soprattutto agli studiosi, ma anche a chi deve rapportarsi ogni giorno con gli adolescenti nella normalità della quotidianità – l'importanza della *strategia del positivo*, del "tu sei ok", che ci piace definire *strategia pedagogica dello stupore e della meraviglia*.

All'interno di questa linea, si evidenzia una forte "richiesta pedagogica" al mondo degli adulti: depositare gli occhiali interpretativi a lenti scure, abbandonare l'ottica valutativa che punta il dito sugli aspetti mancanti, sul negativo, e guardare invece agli adolescenti a partire dal positivo: una richiesta rilevante, in quanto comporta un significativo rovesciamento interpretativo rispetto al prevalente approccio applicato oggi, in un contesto che, di fronte agli adolescenti "scomodi", troppo facilmente propone la "cura del sonno".

1.1. *Strategia anestetizzante: la cura del sonno*

Vorrei che non ci fosse età di mezzo fra i dieci e i ventitré anni o che la gioventù dormisse tutto questo intervallo, poiché non c'è nulla in cotesto tempo se non ingravidare ragazze, vilipendere gli anziani, rubare e darsi legnate. (Shakespeare, 1977, p. 1167).

Sono passati secoli dal tempo di William Shakespeare, ma il dinamico mondo degli adolescenti – in continuo cambiamento (*adolescente*, dal lat. *adolescere*, significa: *che sta crescendo*) – continua ad essere rappresentato in modo problematico dagli adulti. L'approccio pedagogico alla questione chiama in causa, naturalmente, sia gli adulti – per il loro imprescindibile ruolo educativo nei riguardi di una generazione rispetto alla quale rivestono una naturale responsabilità, e con la quale instaurano una serie di relazioni influenti – sia gli adolescenti stessi, chiamati ad essere attori di

autoeducazione e a prendere in mano sempre più decisamente il timone del loro originale viaggio esistenziale, culturale, politico.

Possiamo chiederci se anche noi – adulti del ventunesimo secolo – cadiamo nel malcelato desiderio che le giovani generazioni “dormano” e se anche la nostra cultura odierna tenti di attenuare il problema del rapporto con esse propugnando, come al tempo di Shakespeare – forse come in ogni tempo –, un’efficace strategia anestetizzante, una vera e propria “cura del sonno”.

La questione è indubbiamente complessa e in una sintesi come quella che qui proponiamo si corre inevitabilmente il rischio di generalizzare, includendo in considerazioni e definizioni generalizzanti/universalistiche le realtà delle persone, che sono sempre uniche, originali, irripetibili e che andrebbero sempre lette nel massimo rispetto dell’orizzonte delle differenze.

Tornando a Shakespeare e alla sua definizione del mondo adolescenziale-giovanile – essa stessa estrema generalizzazione –, è chiaro che l’eccelsa capacità interpretativa del drammaturgo inglese ha saputo cogliere alcune categorie di comportamenti che pure oggi preoccupano l’irrigidito mondo degli adulti. Tentiamo di analizzare la questione.

1. *“Ingravidare le ragazze”*: si apre qui la grande tematica del rapporto con l’altro sesso, di questo delicato equilibrio relazionale che spesso si rompe – assumendo a volte forme di violenza del tutto impropria –: una violenza che può manifestarsi, nelle forme più varie – del tutto eclatanti ma anche subdole, nascoste, travestite –, nel microcosmo delle relazioni interpersonali ravvicinate ma che, su un piano più generale, macroscopico, trova un terreno fecondo all’interno di una cultura radicata e diffusa che – nonostante le sue presunzioni – ha tutt’altro che estirpato forme ataviche di ingiustizia relazionale e di sopraffazione nella relazione uomo-donna.
2. *“Vilipendere gli anziani”*: riguarda il rapporto tra le generazioni, l’eterna questione della dialettica giovani-adulti, essa stessa aperta a soluzioni che presentano frequentemente errori relazionali o, in taluni casi, vere e proprie patologie. Ad una lettura panoramica, è possibile notare che si susseguono e alternano fasi culturali, mode relazionali anche di lunga durata, all’interno delle quali la dinamica giovani-adulti assume le modalità più varie, con frequenti rovesciamenti di potere – a volte realmente patologici – che vanno di volta in volta considerati.
3. *“Darsi legnate”*: si pone qui il grande tema del rapporto tra pari, della “socializzazione orizzontale”, delle disfunzioni che in questi ambiti possono manifestarsi (ad es.: bullismo...) e, naturalmente, delle enormi implicazioni educative presenti all’interno delle relazioni simmetriche.
4. *“Rubare”*: si possono inserire, all’interno di questa voce, tutte le questioni riguardanti il complesso equilibrio relazionale con il mondo, con la natura, con le cose, con i beni. “Rubare”, in fondo, significa esercitare

un potere indebito e irrispettoso nei riguardi di una realtà-altra, tradendo anche in questo caso l'esigenza di un equilibrio relazionale complesso e delicato.

Lo scrittore inglese ha saputo evidenziare questi quattro scenari relazionali, che in vario modo sfidano e interpellano il mondo pedagogico odierno, eccedendo evidentemente nell'assunzione di una visione unilaterale e semplicistica (...le parole in questione, sono pronunciate da un pastore, evidentemente interprete di una posizione di parte e riduttiva), quella che tante volte noi adulti abbracciamo quando, di fronte alla realtà adolescenziale e alla trama complessa di relazioni, comunicazioni, relazioni sociali familiari scolastiche lavorative, ci facciamo abbagliare dalle difficoltà, dal manifestarsi di comportamenti inadeguati ma spesso transitori, suscitando allarmismi impropri e inducendo a *patologizzare le persone includendole nel recinto dei "casi"*, a stigmatizzare con definizioni che rischiano di trasformarsi in *profezie autoadempienti*.

1.2. La cecità e la superficiale stigmatizzazione

L'eterno enigma del rapporto educativo adulti-adolescenti prevede perciò il rischio di una *cecità pedagogica* che sottovaluta, misconosce o nega un'infinità di risorse presenti nel mondo adolescenziale e, con una visione di parte e probabilmente comoda, inibisce dimensioni di intraprendenza, di creatività, di partecipazione.

Bisogna riconoscere che, aldilà di frequenti belle parole, simili alle facili coccole che non di rado nascondono sottili tentativi di persuasione occulta, esiste una dose di *sfiducia verso gli adolescenti*, che si manifesta trasversalmente in molti modi e nei diversi ambienti.

Se, al riguardo, si potessero raccogliere le più frequenti percezioni degli adulti, in particolare genitori, nei riguardi dei figli, ci troveremmo facilmente di fronte alla definizione dell'adolescente come *oggetto misterioso*, che non si conosce né si comprende, che tende a sfuggire, con il quale non si comunica: è prevalente la percezione di lui come *alieno*, e non come *altro* (soggetto di dimensioni valoriali e comportamentali diversi ma intelligibili e da rispettare, anche se non del tutto condivisibili). Martin Buber direbbe che prevalgono relazioni *Io-Esso*, cosificanti e impersonali, e non relazioni autentiche *Io-Tu* nelle quali si attui veramente l'incontro da persona a persona, la creativa *convivialità delle differenze*, pur attraverso la costruttiva, ma dialogica, *lotta delle differenze* (Milan, 2008)

Le definizioni degli adulti, in particolare, si soffermano sulle seguenti fenomenologie comportamentali degli adolescenti "alieni" (Delai, 2011):

1. ragazzi/e in pantofole, *bamboccioni*, che vivono sotto le ali iperprotettive di un contesto familiare ed economico che li gonfia di una *bulimia materiale* che atrofizza i desideri, la creatività, l'immaginazione, paralizza

la capacità di dare e incrementa a dismisura le richieste di cose superflue e l'insoddisfazione del consumatore;

2. ragazzi/e *arroccati* nelle loro asettiche dimore tecnologiche, con compagni di viaggio meccanico-informatici (computer, TV, cellulare, hi-fi,facebook) che spesso fungono da veri e propri *barbiturici massmediali anestetizzanti* o anche alle prese – perfino eccessivamente – con i compiti scolastici del giorno dopo, con i programmi d'esame universitari, utilizzati come paraventi relazionali che isolano e impermeabilizzano all'interno di un circuito esistenziale e relazionale chiuso;
3. ragazzi/e *a-temporali*, insensibili allo scorrere del tempo, *senza orologio esistenziale*, pigramente accomodati nel trastullo del disimpegno anche quando la crescente età anagrafica imporrebbe una più effettiva auto-determinazione intraprendente;
4. ragazzi/e ammaliati dall'influente calamita di coetanei che hanno più cose, godono di altri presunti paradisi, vestono altre "firme", sperimentano altre situazioni, mentre essi permangono in uno stato di lamento, come *satelliti eterorivolti* esclusivamente al mondo dei pari in un parossistico *brenchmarking* di quanto esso sembra possedere;
5. ragazzi/e *apatici*, incapaci di sostenere quelle prove, di graduale difficoltà, che li chiamano in causa direttamente con richieste di responsabilità e che, in ultima analisi, potrebbero consegnare feedback sul valore personale e regalare indicazioni di stima alla crisi identitaria.

78

È una lista di stigmatizzazioni, evidentemente unilaterali e per molti versi improprie, che – pur riferendosi ad indubbe situazioni esistenti – enfatizzano le definizioni *patologizzanti*, non colgono il positivo, l'immancabile rovescio della medaglia e – soprattutto – alienano indebitamente il problema con una modalità autoassolutoria e, per questo, irresponsabile.

Tuttavia, la *sfiducia* così espressa dagli adulti viene quasi sempre ricambiata e questo circolo vizioso è probabilmente il fattore primo della frequente crisi di partecipazione degli adolescenti e dei giovani alla costruzione del mondo comune. La *sfiducia* ricevuta è evidentemente una forma esplicita di *disconferma* che nega l'identità, blocca le risorse, induce a forme di disistima.

I ragazzi e le ragazze risentono spesso, oggi, di questo sentimento di *sfiducia bidirezionale*, verso il mondo adulto (con la sua impostazione valoriale, culturale, politica) e verso se stessi.

Risulta quanto mai importante, pertanto, un *check-up* critico e oggettivo, capace di interpretare intelligentemente – senza pregiudizi stigmatizzanti – la realtà adolescenziale, con attitudine realisticamente autocritica da parte di un mondo, quello degli adulti, che ha sicuramente allentato la presa pedagogica e – per dirlo in sintesi – ha spesso abdicato al delicato compito, proprio dell'educazione, di aiutare gli adolescenti ad essere sog-

getti protagonisti di un equilibrato rapporto con se stessi, con l'altro, con il mondo: un rapporto che, necessariamente, impone dei territori e dei limiti.

1.3. *L'impallidirsi dei limiti*

Il problema di fondo, che in vario modo ingloba anche parte delle definizioni precedenti, è proprio la parossistica voluttà di *oltrepasamento del limite*, che porta spesso all'*assenza di limiti*, lo sconfinamento esistenziale strettamente connesso ad un'effettiva incompetenza educativa degli adulti. Cerchiamo di spiegarci più analiticamente.

Molti adolescenti sperimentano l'impallidirsi delle limitazioni nei seguenti ambiti:

1. *economico* (si espande oltre ogni limite la disponibilità – a volte incontrollata – del portafoglio dei genitori, con il già ricordato ipernutrimiento materiale e di beni);
2. *etico-valoriale* (in un contesto post-moderno che rischia di abbattere – insieme a molti idoli – i grandi ideali e la loro forza di attrazione e di convincimento, anche sui piani della costruzione personale e sociale, viene a prevalere una frantumazione valoriale spesso relativizzante, che ammette e sollecita sconfinamenti in territori comportamentali un tempo inimmaginabili, a partire da quelli che riguardano proprio le relazioni sentimentali e sessuali);
3. *autoprogettuale* (anche sull'onda dell'ascesa sociale dei genitori, si manifesta un eccessivo sconfinamento delle aspirazioni individuali, sulla base di una presuntuosa autoimmaginazione che assume spesso, proprio per il tradimento dei limiti dell'oggettività, la configurazione della *favola personale*);
4. *dell'autorità orientante* (è caduto l'accompagnamento, anche come sfondo, di un autentico sistema di autorità – autorevole nel senso vero del termine –. La quasi totalizzante adesione al mondo dei pari – o, meglio, ad alcune sue fenomenologie più eclatanti – lascia intravedere un'assenza di adulto, di padre, di regole-guida capaci di offrire proposte di percorso credibili e, per certi versi, positivamente rassicuranti).

Tale assenza di limiti, connessa all'eclissi del padre, all'obnubilamento dell'autorità dell'adulto, potrebbe spiegare – nel passaggio dall'oppressione di un autoritarismo gretto all'abdicazione indifferente e permissiva – la trasformazione del "*dramma della colpa*" nella "*tragedia dell'insufficienza personale*", della *nevrosi* da dipendenza alla *depressione* da abbandono. Come infatti afferma il sociologo francese Alain Ehrenberg (2000), l'affievolirsi dell'autorità orientante induce alla dostoevskiana considerazione che "*se nulla è vietato, tutto è possibile*": ma l'abdicazione dell'adulto scarica la totale

responsabilità dei comportamenti sulle spalle dei ragazzi e delle ragazze, provocando facilmente uno stato di insicurezza esistenziale di fondo, di precarietà. I frequenti fallimenti di chi si trova senza guida, il mancato raggiungimento dei risultati immaginati negli sconfinamenti della favola personale, non può ricadere su adulti assenti o su una società irresponsabile, ma viene logicamente attribuita dall'adolescente alla propria insufficienza.

1.4. Tra “protagonismo onnipotente” e “assenza di protagonismo”.

Il *protagonismo onnipotente* di chi – privato del senso del limite – si lascia portare dalla presunzione e tradisce le regole della *dialogicità io-tu-mondo* può condurre alla frustrazione esistenziale, alla depressione, appunto alla *tragedia dell'insufficienza personale*. Ecco, allora, il facile passaggio da uno squilibrio ad un altro squilibrio, dall'*autostima onnipotente* alla *disistima totale*, perciò all'*assenza di protagonismo*, di intraprendenza, di partecipazione (Milan, 2004).

Si tratta di una serie di implicazioni che attenuano il desiderio di imboccare decisamente la strada per la vita adulta e che contribuiscono a spiegare l'ormai noto prolungamento anomalo dell'adolescenza, quando il tempo subisce una sorta di sospensione, la crescita personale sembra messa sotto naftalina in attesa che qualcosa cambi e che qualche misterioso evento venga a turbare la quiete esistenziale e a riprendere lo *stato di veglia*.

Sarebbe ingiusto, di fronte a simili conseguenze delle cancellazioni dei limiti, attribuire colpe unilateralmente e non riconoscere un effettivo concorso di responsabilità.

La risultante complessiva, in ultima analisi, sembra evidenziare una convergenza di colpevoli convenienze: quella di ragazzi e ragazze che non intendono crescere realmente e quella di adulti impreparati ad esercitare un ruolo autenticamente autorevole e educativo; quella di ragazzi e ragazze invischiati da una folla di desideri improbabili – senza saperli padroneggiare responsabilmente – e quella di adulti appesantiti da un sovraccarico di responsabilità, anche educative, che non si sentono in grado di tollerare e che li portano facilmente a desiderare altri scenari, perfino un agognato ritorno a modalità adolescenziali.

Sembrano essere due mondi divaricati, concordi nell'accettazione di una sterile pacificazione intergenerazionale priva di passioni, fissati in una polarità inoffensiva perché accompagnata da una distanza, anzi da un'assenza reale, che spesso impedisce sia la possibilità del confronto, della contrapposizione, sia un serio processo di identificazione attraverso la stimolazione provocata da un costruttivo rispecchiamento relazionale.

Dal punto di vista educativo, comunque, diventa fondamentale e prioritaria la necessità che gli adulti accettino di essere tali, accantonando l'ingenua nostalgia degli scenari infantili e adolescenziali, vivendo con

determinazione e creatività lo scorrere delle stagioni, stando fedelmente al passo col proprio tempo e con la propria responsabilità, cercando così di invertire la tendenza all'indifferenza e alla progressiva divaricazione intergenerazionale con l'assunzione del difficile compito di essere presenti, di incidere, di "lottare" con gli adolescenti.

Ma, prima di passare alla definizione di proposte pedagogiche da avanzare agli adulti, è bene riconsiderare alcune caratteristiche fondamentali degli adolescenti, mettendone in luce sia gli aspetti positivi – spesso coperti dalle definizioni patologicizzanti – sia i bisogni educativi che esse veicolano. Parleremo perciò di *acrobaticità*, di *progettualità* e di *vulnerabilità*: caratteristiche costitutive che contribuiscono a definire "meravigliosa" questa età, ma che – allo stesso tempo – richiedono la non facile presenza di adulti educatori ugualmente "meravigliosi".

1.5. *L'acrobaticità dell'adolescente*

L'adolescente è chiamato ad un meraviglioso e problematico *volo esistenziale e identitario*, a compiere un "salto", un difficile *passaggio* tra due età:

1. *l'infanzia* ("quello che ero"...), fase in cui il bambino, fortemente dipendente dagli adulti, era normalmente incluso in una sfera di prevalente sicurezza e stabilità – all'interno delle rassicuranti relazioni protettive familiari –);
2. *la vita adulta* ("quello che sarò"...: esperienza dell'adulto, dal lat. "cresciuto") nella quale si dovrebbe pure pervenire ad una certa sicurezza e stabilità – affettiva, morale, etica, economica, professionale –).

Nell'adolescenza è perciò implicata proprio un'*acrobaticità*, simile a quella del *trapezista* che, nel "passaggio" da un appiglio ad un altro, è chiamato a lasciarsi andare – almeno per un po' – in un vuoto senza appigli e legami: "acrobaticità" simile anche a quella di chi cammina su una corda tesa in alto, e sperimenta un difficile *equilibrisimo* nel quale, per superare la difficoltà e per portare a termine l'esercizio, bisogna andare avanti col rischio tuttavia di perdere il giusto bilanciamento e di cadere. È la natura, con le impellenti esigenze che essa matura in ciascuno, che impegna in questa esercitazione crescente di virtuosismi esistenziali evolutivi, all'interno di un gioco autoeducativo che prevede complesse ma avvincenti prove di autonomia e di indipendenza. Lo scenario risulta evidentemente carico di complessità e di problematicità – soprattutto per chi vive in prima persona questa fantasmagorica spericolatezza circense-esistenziale –, ma è proprio qui che possiamo riconoscere l'esperienza "meravigliosa" di cui parla la Dolto e che noi adulti stentiamo a cogliere.

1.6. La progettualità dell'adolescente

L'adolescenza è la fase evolutiva in cui deve svilupparsi una progettualità esistenziale personalissima. Di fronte all'intima *crisi di identità* – che in tanti modi coinvolge l'adolescente, egli è chiamato a *gettarsi in avanti* (progettare=gettare in avanti) affrontando una serie di sfide complesse, di veri e propri ostacoli, definiti *compiti evolutivi* o *compiti di sviluppo* che stanno a metà strada tra *bisogni individuali* e *richieste della società*.

Infatti – come evidenziato anche nella parte “psicologica” di questo libro – all'arduo “compito evolutivo” di approdare ad un *equilibrio somato-psichico* soddisfacente, si affiancano quello di accettare e padroneggiare le proprie pulsioni, quello di costruire un nuovo tipo di *rapporto con i compagni di entrambi i sessi*, quello di partecipare alla *vita di gruppo*, quello di incrementare *indipendenza e autonomia*, quello di scegliere rispetto al *mondo dei valori*, quello di *progettarsi nel futuro*.

Questi *compiti di sviluppo* sono i pilastri di sostegno che, come un ponte, possono permettere l'*acrobatico* transito dall'infanzia alla maturità, ma sono compiti impegnativi, che provocano spesso stress e ansia.

Ciò che caratterizza l'adolescente è che – attraverso tale “crisi” – deve emergere il “progetto di vita” che – sotto la naturale spinta dell'immaginazione, della fantasia, dell'idealità, della componente anche utopica che dovrebbe essere prospettiva specifica di questa età – deve essere proprio il *suo progetto personalissimo*, il progetto di uno che – appunto – deve “gettarsi”, mettersi alla prova, scegliere in prima persona “chi voglio essere”, “chi voglio diventare”.

L'adolescente è perciò chiamato a “sbocciare”, ad uscire, ad andare verso, cioè ad “aggredire” la vita, se stesso, il mondo. Si spiega così l'alta dose di “energia vitale” che deve sprigionarsi proprio in questa età: la forza positiva di un' *aggressività* (*adgredior*=vado verso, vado incontro, vado contro...), che deve farsi progetto complessivo, non eteronomo ma autonomamente investito di significato e di operatività proprio dal soggetto stesso. Il rischio di una progettualità distorta, deviante, si ha quando tale aggressività non si incanala costruttivamente in un rapporto positivo con l'altro, con il mondo i genere e con se stessi, ma assume direzioni sbagliate: può infatti succedere che il naturale ed equilibrato “uscire”, per esplorare sempre più ampiamente i territori della propria identità, si risolva invece in “fuga disordinata” – priva di un illuminato e orientante accompagnamento pedagogico – nelle direzioni di un' *aggressività autoplastica* (contro se stessi, in varie forme di autolesionismo) e di un' *aggressività alloplastica* (contro gli altri, contro il mondo...). In ultima analisi, evitando i rischi appena definiti, deve farsi strada l'idea dell' “io progetto me stesso” e anche in questa direzione possono essere tracciati percorsi e mappe esistenziali originali e contrassegnati dalla “meraviglia”.

1.7. La vulnerabilità dell'adolescente

La “meraviglia” che questa dinamica sintesi di acrobaticità e progettualità può suscitare non deve farci dimenticare che il percorso è difficile e che non possono mancare motivi di disagio. L'adolescenza, infatti, è anche *fragilità, vulnerabilità*, età della “*perdita del guscio*”, come per le aragoste e per i gamberi, che nella fase più acuta della crescita devono abbandonare il guscio vecchio: prima che si formi quello nuovo sono costretti a stare per lungo tempo scoperti, senza protezione, senza difese con la possibilità di procurarsi qualche ferita. Lo shock della protezione perduta, del nido assente, del guscio caduto porta inevitabilmente ad affrontare senza molte difese esterne la delicata *fase di esposizione* che corrisponde a questa “seconda nascita”: un parto esistenziale che non preserva da molteplici esperienze di disagio, da vere e proprie ferite. Anche l'attraversamento coraggioso di questa vulnerabilità, nella disposizione ad accettare le ferite che l'esplorazione comporta, è condizione imprescindibile di crescita, di maturazione e di educazione, è l'intima meravigliosa legge che regola l'itinerario esistenziale dell'adolescenza e la sua intima maieutica .

2. Il traghettamento pedagogico

Abbiamo fin qui sondato alcune percezioni dell'adolescenza da parte del mondo adulto, sottolineando anche la presenza di diffuse tentazioni patologicizzanti.

Abbiamo anche evidenziato, d'altra parte, la presenza di dimensioni come l'acrobaticità, la progettualità e la vulnerabilità, che indicano la presenza di inimmaginabili potenzialità, di risorse specifiche che devono essere comprese e valorizzate.

La questione nodale che sfida gli educatori riguarda evidentemente la possibilità, o meglio, la necessità, di accompagnare questi percorsi esistenziali e identitari, essendo abili *traghettatori*.

In tal senso, gli adulti sono chiamati a dar vita con gli adolescenti ad una relazione educativa capace di autentica “prossimità”. Non alludiamo alla mera vicinanza fisica, anzi riteniamo davvero controproducente l'invischiamento affettivo a cui adulti poco accorti conducono i loro figli, o i loro studenti, sottoponendoli ad un eccesso di presenza fisica, totalizzante e sostitutiva dell'azione autoeducativa. L'autentica prossimità è capace di attuare quella vicinanza-distanza, sempre flessibile, che corrisponde ai reali bisogni di crescita, di autonomia e di educazione dell'adolescente. Richiede, in altre parole, la rara capacità di “farsi prossimo” utilizzando la difficile arte di un rispecchiamento che non significa adesione ad un modello conformistico, né passiva accondiscendenza alle dinamiche evolutive adolescenziali, ma implica piuttosto l'arte di viaggiare con, di accompa-

gnare intelligentemente, a giusta e flessibile distanza, nella consapevolezza che – pur con traiettorie esistenziali mai scontate e originali – il traghetamento va seguito e condiviso.

L'adulto allora è chiamato a rivivere in altro modo, con altre competenze acquisite, con nuova responsabilità, gli scenari adolescenziali: non per tornare adolescente, per ripercorrere nostalgicamente territori già calpestati, alla ricerca di orme ormai dissolte, ma per essere competente interlocutore e guida autorevole – ancora disposto alla curiosità di esplorazioni esistenziali inusitate –, sapendo assumere senza tentennamenti la responsabilità dell'adulto, padre, madre, insegnante.

In questa prospettiva, da adulto, è chiamato ad una *nuova acrobaticità*, ad ulteriori dinamismi virtuosi, rischiosi e creativi, a traiettorie educative spesso impensabili, libere da qualsivoglia gabbia programmatoria rigida e scontata. Per educare l'adolescente-acrobata, è necessario un *adulto-acrobata*.

Per accompagnare l'adolescente, è poi chiamato ad una *nuova progettualità*, da adulto: un'intenzionalità a migliorare che non dovrebbe mai venir meno, vincendo la diffusa tentazione di accontentarsi dei traguardi raggiunti, delle comodità esistenziali acquisite. Gli adolescenti non hanno certamente bisogno di modelli educativi dogmatici, preconfezionati e inamovibili: hanno bisogno di esempi di autentica *intenzionalità adulta*, che si esplica attraverso un'autoeducazione incapace di andare in pensione. Per educare l'adolescente-progettista, è necessario un *adulto-progettista*.

Allo stesso modo, alla vulnerabilità tipica dell'adolescenza l'adulto è chiamato a far corrispondere una propria *nuova vulnerabilità*: la difficile capacità di accogliere la povertà, l'umiltà, di condividere esperienze problematiche senza fuggire in sfere autoimmunizzanti. È chiamato a non fare gimkana per evitare ostacoli, per scansare percorsi impegnativi, per astrarsi da situazioni e relazioni gravose, da tempi irti di difficoltà. Un adulto capace di farsi sfidare dalle contraddizioni del tempo, di essere presente nella storia, in ascolto attivo delle urla di chi è costretto al silenzio nei lager della solitudine e dell'ingiustizia. Un adulto che sceglie di farsi carico dei bisogni reali della *communitas*, la sua comunità concreta, vicina, ma anche la comunità umana in senso lato, evitando nel contempo di chiudersi nella comoda sfera dell'*immunitas*, cioè nell'egocentrica negazione della comunità. Meglio ferirsi tra le spine e i reticolati della comunità, con la molteplicità di relazioni implicate, che arroccarsi nell'asettica sterilità di un'irresponsabile indifferenza. Per educare l'adolescente-vulnerabile, è necessario un adulto vulnerabile, un adulto che affronta la prova, un *adulto-ferito*.

Acrobaticità adulta, progettualità adulta, vulnerabilità adulta. Sono indubbiamente responsabilità pesanti, competenze pedagogiche complesse, che non si improvvisano. Cerchiamo di analizzarle più in dettaglio.

2.1. La sintonizzazione acrobatica dell'educatore

Stare al passo con la creativa e sempre unica acrobaticità dell'adolescente implica accompagnare la sua rotta, farsi carico delle sue traiettorie, essere costruttivamente e delicatamente presenti, mettersi per quanto possibile nella sua lunghezza d'onda – che non è sovrapposizione né sostituzione, ma prevede l'intelligente dinamica relazionale tra vicinanza e distanza –. Si tratta di una complessa *sintonizzazione acrobatica*, che prevede la pratica dei seguenti importantissimi atteggiamenti:

- 1 *l'autenticità*, o sincerità. *Autentico* vuol dire “che è dell'autore”, che non è una fotocopia, che è originale. L'educatore dovrebbe essere uno che vive un rapporto sincero con se stesso e riesce a comunicare questa congruenza, senza maschere o nascondimenti; egli è il primo a chiedersi “dove sono? chi sono?” e a ricercare se stesso in modo che la relazione con l'altro non sia fantomatica, inesistente, ma tra soggetti. Si tratta di un impegnativo “esercizio dell'esserci”: rifiutando sia il passivo rigido conformismo all'interno di modalità esistenziali meramente superficiali, per quanto apparentemente definitive, sia la sterile consuetudine del continuo travestimento identitario. L'adolescente, allora, può realmente incontrare l'educatore e esserne positivamente influenzato. (memoria semantica – pragmatica, testimonianza);
- 2 *l'accettazione* dell'altro, della sua presenza, della sua diversità: accogliere l'altro-diverso – e sappiamo che l'adolescente è portatore di una significativa alterità-diversità rispetto all'adulto –, che ha un suo mondo di progetti, di paure, di azioni, di errori. Ha bisogno di essere “accettato”, non sempre “approvato”, ma accolto con la sua identità originale e unica. L'educatore deve farsi carico di questo “tu” che incontra e che è un interlocutore importante. “Accettare”, da *accipere*, significa “prendere con sé”, “contenere”, abbracciare e ha l'etimologia simile a “*concepire*”, cioè “dare la vita a..”: dovrebbe includere anche questo senso di *dar vita* all'altro. Come abbiamo visto nelle pagine precedenti, la frequente tentazione degli adulti è quella di stigmatizzare negativamente l'adolescente, con una carenza di accettazione che spesso non riguarda elementi comportamentali singolari e di transizione, ma che si esplica come vera e propria indisponibilità al tu, alla persona dell'altro. Anche in questo caso, proprio per non perdere il contatto personale, è necessario che l'adulto recuperi – soprattutto sul piano etico – l'importanza della persona dell'adolescente, mettendo in atto quel totale rispetto dell'alterità che alcuni pensatori ritengono chiave imprescindibile nella costruzione della relazione umana e della coesione sociale (Buber, Muonier, Levinas, Derrida..).

2.2. *L'accompagnamento progettante*

La sintonizzazione con la progettualità dell'adolescente implica nell'adulto la complessa attitudine a decentrarsi, ad intraprendere percorsi verso spazi vitali inesplorati per condividere lo spazio esistenziale altrui.

Stiamo evidentemente parlando dell'*empatia*, cioè della reale partecipazione al mondo dell'altro, ai suoi pensieri, sentimenti, paure, memorie, desideri, difficoltà. Non è qualcosa di prettamente razionale e cognitivo, è chiamata in causa un'*intuizione*, e intuire significa “*andare al tu*”. Martin Buber la definisce “*fantasia reale*”: da un lato, bisogna avere il senso della *realtà oggettiva*, conoscere l'altro senza cadere in improprie idealizzazioni o in pregiudizi svianti; dall'altro, la relazione significativa richiede *immaginazione*, *fantasia*, per comprendere quello che dell'altro non si coglie immediatamente, quello che non si situa al livello meramente epidermico, di superficie, ma che implica una “*chiaroveggenza*” e consente di intravedere una via d'uscita dal presente verso un futuro che si apre. In questa prospettiva, l'educatore si avvale di un'energia vitale fondamentale e chiaramente pedagogica: la *speranza*. È proprio questa virtù pedagogica ad orientare verso il futuro, vincendo le tentazioni dell'arroccamento nostalgico nelle posizioni acquisite e conformistiche, e ad offrire coraggio – forza del cuore – per affrontare tappe evolutive anche difficili.

La dimensione empatica aiuta ad accompagnare l'adolescente nell'esplorazione di nuovi scenari, di nuovi quadri esistenziali, affettivi, relazionali, senza quelle ritrosie difensive che relegano in territori chiusi. L'adulto-progettista si fa sfidare dall'altrove, dalle postazioni altrui, dai punti di vista dell'adolescente: questa metaprospettiva gli consente una circolarità interpretativa più ampia, un'ermeneutica esistenziale che, in ultima analisi, aiuta l'adulto stesso a rivedersi, a reinterpretarsi, a ricomprendersi all'interno di una dinamica autoprogettuale che lo riguarda pienamente.

2.3. *La vulnerabilità dell'educatore*

La fase pedagogica di traghettamento chiede all'adulto, come già abbiamo affermato, il coraggio di affrontare tutte le ferite che la relazione autentica può comportare.

Abbiamo più volte sottolineato che l'indifferenza è lo scenario più antipedagogico e che l'incontro delle differenze non è mai indolore, comodo, *soft*. Non basta, al riguardo, la pur imprescindibile fase di accettazione e di comprensione empatica: questa va intesa come presupposto necessario per procedere all'agire autentico dell'educazione, cioè a quella dinamica che – utilizzando una parola forte, inquietante ma anche efficacissima – possiamo definire *lotta*.

L'educazione autentica, infatti, – come afferma Martin Buber – è una

calda, profonda lotta interpersonale, per costruirci l'un l'altro. È disponibilità ad essere vulnerabili nel delicato dinamismo della relazione. È un appassionato dialogo, concreto, reciproco. La comprensione empatica, da sola, potrebbe non prevedere la reciprocità, la *lotta* è invece un caldo reciproco coinvolgimento: *con* l'altro, *per* l'altro ed anche, a volte, *contro* l'altro. Non contro il tu, per negarlo, ma contro comportamenti inadeguati: le paure, le chiusure, le inibizioni, le violenze, il disimpegno, l'adesione a modelli stereotipati proposti dai media, l'impulsività, il sottoporsi passivamente a tradizioni sociali o ad ordini imposti senza una presa di posizione personale ed originale. La lotta diventa esortazione o contrasto nel dire “non sono d'accordo con te”, “puoi fare meglio”, sempre all'interno di una dinamica di dialogo interpersonale. Non se ne esce *vincitori* o *perdenti*, ma sempre *vincenti insieme, con-vincenti*, perché c'è la comune gratificazione nell'avvertire una crescita e il raggiungimento di traguardi importanti.

2.4. La “lotta educativa”, conferma di prossimità

La sofferenza di molti giovani, infatti, sta anche nell'impossibilità di *combattere con qualcuno*, per confrontarsi, per crescere, per essere esortato e misurarsi anche nel conflitto. Meglio una calda *lotta delle differenze* (Milan, 2007) – priva tuttavia della tentazione di declinare la relazione secondo lo schema vincente-perdente – che l'indifferenza di chi, pur essendoci, non c'è.

È proprio una simile assenza, la comoda indifferenza di chi ti fa stare comodo e passivo, a provocare, accanto al sentimento di fragilità personale, la negazione della fiducia nei riguardi dell'adulto.

Scrive al riguardo Luigi Zoja:

I figli sanno che il padre li ha voluti comodi. Non sanno se li ha voluti uomini. Ne dubitano. Non ha dato loro un modello di uomo adulto: volendoli diversi da sé, ha negato di esserlo. Eppure continua a sostenere che diventare veri adulti è possibile. O il padre mente, o nasconde loro un segreto essenziale. In entrambi i casi non merita il loro rispetto (Zoja, 2001, p. 270).

E ancora:

Il padre è assente come immagine, ancor più che come individuo: non perché, come Ulisse, è andato a combattere una guerra, ma perché si rifiuta di combattere nei rapporti. Il padre quindi non c'è più, anche quando non ha divorziato e abita ancora nella stessa casa. Il padre non fa anche quando agisce. Al padre, più ancora di quello che ha fatto, viene addebitato quello che non ha fatto, quello che non ha detto, più di quello che ha detto... Il silenzio dei padri assorda lo studio dell'analista (Zoja, 2001, p. 271).

Lo stesso autore, in un recentissimo libro, denuncia al riguardo la gravità crescente di questo silenzio, cioè dell'assenza di incontro in un contesto che – dopo la morte di Dio, annunciata da Nietzsche – vede attuarsi “*la morte del prossimo*”, con logiche conseguenze anche sul piano della relazione educativa.

Dopo la morte di Dio, la morte del prossimo è la scomparsa della seconda relazione fondamentale dell'uomo. L'uomo cade in una fondamentale solitudine. È un orfano senza precedenti nella storia. Lo è in senso verticale – è morto il suo Genitore celeste – ma anche in senso orizzontale: è morto chi gli sta vicino. È orfano dovunque volti lo sguardo [...]. L'uomo solo incontra la depressione; e, a circolo vizioso, l'uomo depresso è un uomo cui mancano la forza e la spinta per andare incontro al prossimo. (Zoja, 2009, pp. 13-14).

Essere educatore – tanto più essere genitore – implica “essere prossimo” e mettere in atto le feconde modalità relazionali che questo comporta.

Il lungo, difficile, fondamentale passaggio alla vita adulta impone perciò la presenza attiva dell'interlocutore credibile e autorevole, perché il rito che conferisce profondità, intimità e sacralità a questo attraversamento necessita di un traghettatore che sappia, da prossimo autentico, dialogare e combattere, rispondere con la forza della *conferma* alla pressante richiesta di identità: un rito – si tratta, evidentemente, della relazione educativa autentica – che consente al figlio di diventare adulto e all'adulto di esserlo propriamente, a tutti gli effetti.

È proprio all'interno di questa “lotta dei prossimi”, in cui essere l'uno di fronte all'altro nel serrato confronto del dialogo autentico, che si realizza l'attraversamento verso la vita adulta. Qui sta, fondamentalmente, l'essenza del compito educativo.

Vorrei concludere con alcune *suggestioni*, tratte da pagine importanti, che ci possono aiutare a comprendere la profondità, la fecondità e – appunto – la vulnerabilità della relazione educativa nel suo essere propriamente una “lotta”.

Un primo esempio si ricava dal notissimo libro di Hermann Hesse, *Siddharta*. Il ragazzo Siddharta avverte l'urgenza di “uscire di casa”, di fare una scelta autonoma, che implica tuttavia un nuovo e non facile equilibrio relazionale padre-figlio. Riportiamo qui di seguito, integralmente, il passaggio fondamentale e fortemente significativo rispetto alla tematica che stiamo trattando.

Parlò Siddharta: “Col tuo permesso, padre mio. Sono venuto ad annunciarti che desidero abbandonare la casa domani mattina e recarmi fra gli asceti. Diventare un Samana, questo è il mio desiderio. Voglia il cielo che mio padre non si opponga”.

Tacque il Brahmino: tacque così a lungo che nella piccola finestra le stelle si spostarono e il loro aspetto mutò, prima che venisse rotto il silenzio nella camera. Muto e immobile stava ritto il figlio con le braccia conserte, muto e im-

mobile sedeva il padre sulla stuoia, e le stelle passavano in cielo.

Finalmente parlò il padre: "Non s'addice a un Brahmino pronunciare parole violente e colleriche. Ma l'irritazione agita il mio cuore. Ch'io non senta questa preghiera una seconda volta dalla tua bocca".

Il Brahmino si alzò lentamente; Siddharta restava in piedi, muto, con le braccia conserte.

"Che aspetti?" chiese il padre.

Disse Siddharta: "Tu lo sai".

Irritato uscì il padre dalla stanza, irritato cercò il suo giaciglio e si coricò.

Dopo un'ora, poiché il sonno tardava, il Brahmino si alzò, passeggiò in su e in giù, uscì di casa. Guardò attraverso la piccola finestra della stanza, e vide Siddharta in piedi, con le braccia conserte: non s'era mosso. Come un pallido bagliore emanava dal suo mantello bianco. Col cuore pieno d'inquietudine, il padre ritornò al suo giaciglio.

E venne di nuovo dopo un'ora, venne dopo due ore, guardò attraverso la piccola finestra, vide Siddharta in piedi, nel chiaro di luna, al bagliore delle stelle, nelle tenebre. E ritornò ogni ora, in silenzio, guardò nella camera, vide quel ragazzo in piedi, immobile, ed il suo cuore si riempì di collera, il suo cuore si riempì di disagio, il suo cuore si riempì d'incertezza, il suo cuore si riempì di compassione.

Ritornò nell'ultima ora della notte, prima che il giorno spuntasse, entrò nella stanza, vide il giovane in piedi, e gli parve grande, quasi straniero.

"Siddharta", chiese "che attendi?".

"Tu lo sai".

"Starai sempre così ad aspettare che venga giorno, mezzogiorno e sera?".

"Starò ad aspettare".

"Ti stancherai, Siddharta".

"Mi stancherò".

"Ti addormenterai, Siddharta".

"Non mi addormenterò".

"Morirai, Siddharta".

"Morirò".

"E preferisci morire, piuttosto che obbedire a tuo padre?".

"Siddharta ha sempre obbedito a suo padre".

"Allora rinunci al tuo proposito".

"Siddharta farà ciò che suo padre gli dirà di fare".

Le prime luci del giorno entravano nella stanza. Il Brahmino vide che Siddharta tremava leggermente sulle ginocchia. Nel volto di Siddharta, invece, non si vedeva alcun tremito: gli occhi guardavano lontano. Allora il padre si accorse che Siddharta non abitava più con lui in quella casa: Siddharta l'aveva abbandonato.

Il padre posò la mano sulla spalla di Siddharta. "Andrai nella foresta," disse "e diverrai un Samana. Se nella foresta troverai la beatitudine, ritorna, e insegnami la beatitudine. Se troverai la delusione, ritorna: riprenderemo insieme a sacrificare agli dei. (Hesse, 1979, pp. 33-34).

Il brano evidenzia la tensione presente nella relazione padre-figlio quando il ragazzo avverte la necessità del passaggio alla vita adulta e chiede al padre la possibilità di andarsene. La "lotta" nasce evidentemente dall'ir-

rigidimento di entrambi gli interlocutori nella loro personale posizione. È il tempo che scorre, nel lento passaggio delle ore nell'oscurità della notte, a consentire l'evoluzione relazionale ed educativa richiesta dalla situazione. Il figlio permane nella sua determinazione, fatta sia di richiesta di autonomia sia di ubbidienza all'autorità del padre. Il padre vive con sofferenza e preoccupazione lo scenario relazionale e, positivamente, non abdica alla sua responsabilità, è presente con il suo atteggiamento inizialmente autoritario ma oggettivamente disposto alla flessibilità, al difficile cambiamento, alla consapevolezza che il figlio è altro da sé, chiamato a percorrere altre vie, ad imboccare un suo personalissimo percorso esistenziale. La "lotta" è il difficile passaggio attraverso successive fasi della dinamica dipendenza-autonomia, da un piano chiaramente asimmetrico ad una finale relazione che tocca alcuni aspetti di simmetria. Il confronto interpersonale è, in ultima analisi, un itinerario pedagogico duro e suggestivo, che conduce infine alla "benedizione", all'affermazione dell'autonomia del figlio da parte di un padre capace di farsi vincere dalla determinazione identitaria del figlio, di dirgli "sei adulto" e di provocare il salto dall'adolescenza all'adulthood: un salto facilitato – quasi paradossalmente – proprio dalla "lotta", che mette alla prova, rinvigorisce, conferma il diritto a crescere, offre le energie più intense – proprio perché generate dal difficile parto di una relazione profondamente vissuta – per un passaggio che porta con sé i segni profondi di una conferma.

Per mezzo di questa "lotta dei prossimi" passa perciò la "benedizione" che dice-bene, conferma, dice "tu" – conferisce perciò reale soggettività, indipendenza autonomia.

È quanto accade anche nella biblica "lotta" di Giacobbe (Genesi, 32), nel pieno di una notte buia, con un angelo misterioso, che tuttavia è messaggero di Dio, che in lui si nasconde. Giacobbe è un *senza nome*, un senza identità, un senza-popolo. Dio lo chiama ad un confronto inquietante, che anche in questo caso dura tutta la notte, nell'oscurità più tetra. E Dio, più grande e più forte, si fa vincere: all'alba dà la sua benedizione a Giacobbe e – insieme – gli dà il nome, Israele, che è il nome della popolo: Giacobbe, attraverso quella lotta – realmente educativa – trova l'identità personale e collettiva, e viene incluso nella partecipazione più autentica, da attore reale di una comunità reale. Questa lotta avvincente – vera metafora della lotta educativa – lascia una ferita profonda in Giacobbe, che zoppicherà tutta la vita: è il ricordo indelebile di un incontro autentico che lascia una grande eredità, che lascia il segno, che insegna. Non si può insegnare senza incontrare.

L'educatore lascia perciò nell'altro una storia scritta, essenziale, che si può sviluppare: ciascuno può narrare se stesso, esprimersi, partecipare, perché un altro sa e vuole "scrivere nella sua anima".

Nel *Fedro*, Platone utilizza, a proposito del compito dell'educatore, proprio l'idea dello "scrivere nell'anima":

In un discorso scritto c'è molto di superficiale e di aleatorio. Soltanto nella parola dell'educatore, cioè in ciò che si scrive veramente nell'anima, intorno al giusto, al bello e al bene, c'è chiarezza, pienezza e serietà; l'educatore capisce che queste parole devono essere proprio sue, come fossero figli suoi, e sa che il discorso – se mai lo abbia trovato – egli lo porta dentro di sé". (Platone, 2000, p. 582).

Da questa lotta educativa che incide, che sa “scrivere nell'anima”, attraverso la parola viva che è *testimonianza*, proviene la vera “autorità” degli educatori autentici: capaci in primo luogo di “essere autori” del discorso dentro se stessi (testimoni, portatori di un testo credibile), capaci di proporlo ai giovani con coerente determinazione per aiutarli a diventare “autori originali” di se stessi e del mondo di cui devono essere protagonisti: non certo con un dettato, con una trasmissione che limiti la libertà e configuri tracciati rigidi, bensì con la fedele reciprocità che sa alternare ascolto e parola, nell'autentico rispetto della soggettività altrui. Certamente l'adolescente rifiuterebbe un dettato, può invece accettare una narrazione capace di dare la parola e di ascoltarla con il sacro rispetto per chi – anche balbettando – la pronuncia e si pronuncia.

In questa prospettiva può essere rimesso in discussione quell'oltrepassamento anomalo di limiti di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti.

La relazione educativa autentica può aiutare l'adolescente ad assumere il senso del limite sui piani:

- 1 *economico*. La frequente assenza di adulto può lasciare in completa balia dell'onnipotente materialità, che trasforma l'essere umano in docile consumatore – fino a renderlo patologicamente schiavo della sindrome dell'acquisto –. Un adulto che lotta sa invece indicare il senso della disponibilità limitata, sa includere il possesso dei beni – in particolare di quelli superflui – all'interno di una lettura globale capace di evidenziare la presenza di persone, gruppi, popoli che soffrono di ingiuste povertà materiali, sa perciò *educare alla solidarietà* e all'uso equilibrato, non egocentrico, delle risorse;
- 2 *etico-valoriale*, la “lotta educativa” contesta il relativismo etico, mette sul tappeto la necessità che la persona umana si riferisca a valori alti, li metta in pratica, sappia distinguere tra i comportamenti costruttivi e quelli che banalizzano o negano l'altro. È evidente che lo strumento pedagogico fondamentale, su questo piano, è la testimonianza, la coerenza tra parole e fatti. Soprattutto i valori si imparano attraverso le abilità di apprendimento connesse alla *memoria pragmatico-episodica* (che appercepisce e interiorizza ciò che vede vissuto), più che per merito della *memoria semantica* (che fa tesoro delle parole sentite, delle norme scritte). Auspicabile è, in ogni caso, il coerente intrecciamento di parole-fatti;

- 3 *autoprogettuale*, la lotta educativa sa equilibrare le aspirazioni evitando che l'adolescente cada nella distorta immaginazione della *favola personale*: l'adulto sa così *confermare*, dire "tu per me sei importante", "tu per me puoi fare questo...", con la necessaria spinta alla responsabilizzazione personale. È la via efficace per insegnare cosa significhi essere autonomi, protagonisti anche sul piano dell'acquisizione personalizzata delle dimensioni assiologiche, che si riferiscono alla decisione identitaria sul piano etico, contro la frequente tentazione di essere gregari ed "eterodiretti". L'adulto esprime una equilibrata valutazione promozionale, che fa leva sulla considerazione positiva della persona e – in questo modo – "mette le ali" all'adolescente, aiutandolo a muoversi come progettualità esistenziale in atto. L'adulto sa "lottare", in questa prospettiva, se egli stesso è "progetto in atto", contro il rischio di vivere apaticamente, senza autentiche motivazioni, senza passione ("senza ali");
- 4 *dell'autorità orientante*: è chiamata in causa l'intenzionalità dell'adulto, che sa orientare se stesso al meglio, sottoponendosi egli stessi alla verticalità di una forte dimensione etica. Questa intenzionalità deve aiutare l'adulto a "rientrare nella relazione", a rimettersi in gioco come interlocutore presente, punto di riferimento, bussola credibile nel percorso esistenziale ed educativo dell'adolescente. Senza pensare di soppiantare la forza socializzante delle relazioni simmetriche, tra pari, l'adulto deve riprendere consapevolezza dell'insostituibile funzione della relazione a-simmetrica all'interno del complesso processo educativo che deve orientare all'adulità.

Le strategie pedagogiche che abbiamo definito "lotta educativa", "lotta dei prossimi", possono risultare più efficaci se oltrepassano il piano della pur imprescindibile relazione interpersonale per diventare "rete pedagogica".

L'adolescente è stato definito "acrobata senza rete": questo si riferisce, evidentemente, alla specifica acrobaticità dell'adolescenza ma anche alla frequente assenza delle rete. Alludiamo alla necessità del lavoro educativo sistemico, capace di connettere all'interno di una condivisa progettualità pedagogica varie agenzie educative: famiglia, scuola, associazioni, chiese, istituzioni presenti nel territorio, volontariato. È necessario superare la frantumazione sociale e dar vita ad una "reticolarità approssimante", cioè ad una rete capace di "farsi prossimo", di avvicinare soprattutto chi rischia di relegarsi, o di essere relegato, in spazi di emarginazione e di solitudine.

La "lotta dei prossimi", allora, non può non diventare instancabile operatività pedagogica secondo la strategia che – rovesciando i termini, ma lasciando inalterato il significato di fondo della proposta – si esplica come "approssimazione reticolare".

Il compito è arduo ma anche sollecitante e gratificante: ci vogliono, in realtà, adulti meravigliosi per rispondere adeguatamente alle sfide pedagogiche dell'"età meravigliosa".

Riferimenti bibliografici

- Aceti E., Milan G. (2011). *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*. Roma: Città Nuova.
- Aceti E., Pochintesta C. (2001). *Adolescenti a scuola*. Roma: Città Nuova.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido*. Bari: Laterza.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo.
- Delai N. (2011). Il difficile confronto con le assenze. *DEIGMA*, 329.
- Dolto F. (1990). *Adolescenza*. Milano: Mondadori.
- Ehrenberg A. (2000). *La fatica di essere se stessi*. Torino: Einaudi.
- Hesse H. (1979). *Siddharta*. Milano: Adelphi.
- Milan G. (2002a). *La dimensione "tra", fondamento pedagogico dell'interculturalità*. Padova: Cleup.
- Milan G. (2008⁵). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (20042). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2007). *Comprendere e costruire l'intercultura*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Platone. (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Shakespeare W. (1977). *Tutte le opere*. Firenze: Sansoni.
- Zoja L. (2001). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zoja L. (2009). *La morte del prossimo*. Torino: Einaudi.