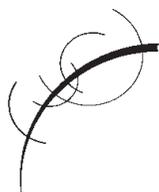


**A cura di
Jole Orsenigo e Antoine Kattar**
**IMMAGINARIO ADOLESCENTE,
ADOLESCENTI IMMAGINARI**



**Clinica
della
formazione**

FrancoAngeli 



Collana di Clinica della formazione
Ideata e fondata da Riccardo Massa
Diretta da Francesco Cappa e Jole Orsenigo

La Clinica della formazione è una metodologia di studio e ricerca, di consulenza e supervisione, volta a esplicitare le dimensioni pedagogiche latenti nella normalità dei processi educativi e formativi. La collana ad essa dedicata presenterà approfondimenti epistemologici, metodologici e dottrinali, indagini e testimonianze, proposte operative e resoconti critici sui temi attuali dell'educazione e della formazione, con particolare attenzione al dibattito internazionale sulla ricerca qualitativa nelle scienze umane. Si tratta di una collana aperta a ogni contributo di rilievo e ai differenti contesti organizzativi, dalla scuola ai servizi alla persona, dalla formazione aziendale e professionale all'animazione sociale, dall'autoformazione individuale e di gruppo all'educazione familiare.

Coordinamento scientifico: Anna Rezzara

Comitato scientifico

Giuseppe Annacontini, *Università del Salento*
Alain Bainbridge, *Canterbury Christ Church University*
Pierangelo Barone, *Università di Milano-Bicocca*
Daniele Bruzzone, *Università Cattolica, Piacenza*
Marco Dallari, *Università di Trento*
Duccio Demetrio, *Università di Milano-Bicocca*
Alessandro Ferrante, *Università di Milano-Bicocca*
Angelo Franza, *Università di Bologna*
Franco Floris, *"Animazione sociale"*
Jan Fook, *Leeds Trinity University*
Laura Formenti, *Università di Milano-Bicocca*
Rosa Gallelli, *Università di Bari*
Alessandro Mariani, *Università di Firenze*
Luigina Mortari, *Università di Verona*
Manuela Palma, *Università di Milano-Bicocca*
Cristina Palmieri, *Università di Milano-Bicocca*
Loredana Perla, *Università di Bari*
Massimo Recalcati, *Università di Pavia*
Ennio Ripamonti, *Università di Milano-Bicocca*
Stefania Ulivieri Stiozzi, *Università di Milano-Bicocca*
Andrea Traverso, *Università di Genova*
Mario Vergani, *Università di Milano-Bicocca*
Lucia Zannini, *Università degli Studi di Milano*

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco". Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Questa Collana di “clinica della formazione” è stata ideata e fondata da Riccardo Massa, un intellettuale e un filosofo dell’educazione che ha introdotto nel campo della ricerca educativa un modo nuovo e diverso di guardare alle pratiche dell’educazione e di concepire il lavoro pedagogico. Aveva proposto la “clinica della formazione” come un approccio e una metodologia di ricerca educativa volti ad avvicinarsi alla concretezza di quella che lui amava chiamare “materialità educativa”. La clinica della formazione, la sua “pedagogia”, la sua ispirazione intellettuale, il suo “dispositivo” sono nati grazie a Riccardo Massa. Si deve a lui, alla sua cultura, alla sua volontà e al suo affetto se essa si è formata e se intorno ad essa ha potuto aggregarsi via via un gruppo, il “gruppo di clinica della formazione”. Riccardo Massa è scomparso il 1° gennaio 2000, improvvisamente e imprevedibilmente. Il Gruppo di clinica della formazione si propone di proseguire il cammino intrapreso da Riccardo, facendo riferimento alle linee guida, agli orientamenti culturali, alla metodologia di ricerca che con lui ha imparato, costruito, sperimentato.

*Il primo volume della collana esce quando il suo ideatore e fondatore non c’è più. E tuttavia è più presente che mai.
Con amore il suo “Gruppo di clinica della formazione” lo ricorda.*

Gennaio 2000

**A cura di
Jole Orsenigo e Antoine Kattar
IMMAGINARIO ADOLESCENTE,
ADOLESCENTI IMMAGINARI**

FrancoAngeli 

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Il convegno, promosso dalla Rete Internazionale Interdisciplinare di ricerca *Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain* (ACEI) in collaborazione con le Università di *Rouen Normandie*, di *Parigi 8 Vincennes-Saint-Denis* e l'INSPÉ de *l'Académie d'Amiens Hauts-de-France*, è stato organizzato dal *Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation* (CAREF) dell'Università della *Picardie Jules Verne* (UPJV) insieme all'insegnamento di *Pedagogia dell'adolescenza* del Dipartimento Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" (Università degli studi di Milano-Bicocca).

Gli atti del convegno sono disponibili all'indirizzo:

<https://adolescencecontemporaine.org/it/atti-del-convegno-2022/>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Antoine Kattar e Jole Orsenigo</i>	pag.	9
1. Programma 3° Colloquio Internazionale ACEI <i>Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires/Immaginario adolescente, adolescenti immaginari</i>, tenutosi il 24 e 25 maggio 2022 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca	»	15
2. Il punto di vista del <i>Grand Témoin</i> , di <i>Anna Rezzara</i>	»	19
Le tematiche emerse		
1. Adolescenza e Immaginario	»	25
Da S. Freud a oggi: specificità della fantasmatica adolescente , di <i>Florian Houssier</i>	»	26
Tra specchio e schermo , di <i>Matteo Bonazzi</i>	»	40
2. Immaginario adolescente	»	51
Sviluppare un'idea di futuro: a che serve sognare? , di <i>Dominique Méloni</i>	»	52
Nella rete di una storia senza futuro (no future), una gioventù a corto di sogni , di <i>Ilaria Pirone</i>	»	64
Tra la volontà di essere e l'essere in potenza , di <i>Ernesto Curioni</i>	»	76

3. Margini reali per immaginarsi adolescenti	pag.	87
Transidentità: la nuova questione sessuale adolescente e l'ingiunzione sociale all'autodeterminazione , di <i>Laurence Gavarini</i>	»	88
Esistenze nel flusso: note pedagogiche sul fare esperienza di adolescenza nella contemporaneità , di <i>Pierangelo Barone</i>	»	105
L'adolescenza come età di passaggio. Di quale passaggio stiamo parlando? , di <i>Pietro Enrico Bossola</i>	»	118
4. Adolescenti nell'immaginario sociale e professionale	»	125
Attendere per scegliere, attendere per rinunciare , di <i>Jole Orsenigo</i>	»	126
Violenze di sogni di pubertà: immaginario di un'adolescenza confinata , di <i>Marion Haza-Pery</i>	»	134
Esperienze di ragazza nello spazio pubblico e modalità di resistenza ai discorsi identificatori , di <i>Véronique Kannengiesser e Mej Hilbold</i>	»	142
Scrivere a rovescio , di <i>Stefano Ferrara</i>	»	155
Profili degli autori	»	162



“Sguardi fuori telaio” - Cornice in legno, filo metallico, filo di nylon, vetri acrilici, vernice acrilica. Opera collettiva creata dai partecipanti al 3° Colloquio Internazionale ACEI *Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires*, realizzata dall'artista Ellès Kattar-Luttikhuis

Introduzione

Il presente testo ci ha permesso di raccogliere una parte dei contributi dei ricercatori universitari e dei professionisti del mondo pedagogico intervenuti al 3° Colloquio Internazionale in Scienze dell'educazione e della formazione su tema: *Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires/Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*.

Il convegno, promosso dalla Rete Internazionale Interdisciplinare di ricerca *Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain* (ACEI) si è svolto il 24 e 25 maggio 2022 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in Italia, in collaborazione con le Università di *Rouen Normandie*, di *Parigi 8 Vincennes-Saint-Denis* e l'INSPÉ de *l'Académie d'Amiens Hauts-de-France*. L'evento è stato organizzato dal *Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation* (CAREF) dell'Università della *Picardie Jules Verne* (UPJV) insieme all'insegnamento di Pedagogia dell'adolescenza del Dipartimento Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università degli Studi di Milano-Bicocca).

Questo 3° Colloquio Internazionale fa seguito a un primo organizzato da CAREF nel 2015 in Francia presso l'UPJV. Il secondo, invece, svoltosi nel 2018 in Libano presso l'Università *Saint-Esprit de Kaslik* (USEK) era stato organizzato da CAREF e USEK in partenariato con le Università di *Cergy-Pontoise*, di *Parigi 8* e di *Parigi Nanterre*, sempre con INSPÉ de *l'Académie d'Amiens Hauts-de-France*.

Il primo incontro (2015) aveva messo a tema la costruzione identitaria degli adolescenti in un contesto incerto, il secondo (2018) il passaggio e le trasformazioni sociali attorno all'idea di un'adolescenza terminabile/interminabile, questo terzo (2022) si è interessato ai processi adolescenziali a partire dalla nozione di immaginario.

Come scrive Patrick Chemla nel libro: *L'immaginario nella clinica (L'imaginaire dans la clinique, Érès, Toulouse, 2020)* Cornelius Castoriadis

già da tempo aveva concepito la categoria di «immaginario radicale» da intendere secondo due accezioni: come fondamento soggettivo, ma anche quale «produzione immaginaria storico-sociale». Nel posto in cui Jacques Lacan metteva, prima, il Simbolico e, poi, il Reale, al centro cioè della problematica del soggetto, Castoriadis pone invece *l'immaginario radicale*, staccandosi così dallo Strutturalismo, da ogni forma di determinismo e da quello che chiamava «pensiero ereditato». Scrive ancora Patrick Chemla:

Molti autori, quando si sono confrontati con la clinica, hanno prodotto diverse forme di immaginario: [si può pensare] a un primo gruppo che segue Winnicott, allo spazio immaginario dell'Altra Scena esplorato da Octave Mannoni e molti altri (Chemla, 2020, p. 7 – traduzione nostra).

Grazie alla nozione di immaginario, questi autori si incontrano nel rendere conto della forza della vita psichica, sottolineando come la realtà interna – la vita fantasmatica – guidi il soggetto nella propria percezione e costruzione della realtà (esterna). Di conseguenza, non si tratta di contrapporre la realtà all'immaginario, ma di rivisitare la nozione stessa di immaginario per comprenderne le implicazioni reali.

In questo senso, durante il convegno, ci siamo interessati all'immaginario degli adolescenti, ma anche del posto che l'adolescenza ha nella nostra immaginazione. *Che cosa rappresenta l'adolescenza per gli adulti? Quali speranze, quali timori suscita? Qual è il discorso dei professionisti nei confronti degli adolescenti? Ma anche: quali discorsi vengono tenuti sugli adolescenti o sull'adolescenza dopo il cambiamento che i modelli teorici attuali impongono?*

Abbiamo interrogato la funzione e i vicoli ciechi dell'immaginario quando si educano adolescenti, insistendo sulle questioni che insorgono in una società dove "l'immagine" è regina e il virtuale si impone quotidianamente. *Come possiamo noi adulti affrontare queste novità, soprattutto in campo educativo? Come l'educazione, tradizionalmente incentrata sullo sviluppo della ragione, può occuparsi della questione dell'immagine?*

Infine, abbiamo esplorato il nesso tra la realtà interna/esterna, cioè l'immaginario soggettivo/oggettivo.

I mutamenti attuali – le trasformazioni sociali e, addirittura, il cambiamento climatico, la crisi sanitaria e sociale, il passaggio dall'insegnamento in presenza a quello *online* – *come tutto ciò influisce sull'immaginario adolescenziale, sul modo in cui gli/le adolescenti immaginano un mondo nuovo? Quali punti di riferimento trovano gli/le adolescenti nel mondo attuale? Che tipo di accoglienza? Come ripensare le condizioni dell'incontro tra adolescenti e professionisti che si occupano di loro?*

In questo convegno internazionale abbiamo proposto di riflettere sull'articolazione tra pedagogia, adolescenza e immaginario. La nozione di immaginario, pertanto, è stata oggetto di numerosi lavori di ricerca in materia di educazione, istruzione e formazione. *Quale figura immaginaria di adolescente sostiene, e ha sostenuto, le idee pedagogiche? Quali pratiche pedagogiche hanno consentito agli adolescenti di fare posto o sviluppare la loro immaginazione? Quale l'uso della nozione di immaginario nella storia della pedagogia?* Ma anche: *quali sono le condizioni che favoriscono la creatività pedagogica dei professionisti che lavorano con adolescenti?*

Questo convegno in scienze dell'educazione e della formazione ci ha permesso di mettere in luce la complessità dell'immaginario nell'adolescenza a volte fonte vitale, ma altre limitante, se non debole, di fronte alle prove traumatiche della vita. Se torniamo al testo di Patrick Chemla, già citato,

[...] ci rimarrebbe dunque da ripensare questa categoria di immaginario che permette al soggetto di sostenere l'utopia concreta che passa da ogni terra promessa come da ogni riconciliazione del soggetto con se stesso (Chemla, 2020, p. 8 – traduzione nostra).

Per organizzare questo libro abbiamo sollecitato dodici fra tutti i ricercatori e le ricercatrici, professionisti/e ed esperti/e a vario titolo nel mondo pedagogico che hanno preso la parola in questo 3° Colloquio Internazionale ACEI. I loro contributi hanno permesso di arricchire la pluralità e la complessità della nozione di immaginario interrogata dai partecipanti intervenuti a Milano.

In apertura, riportiamo il punto di vista sul convegno internazionale del “Gran Testimone” – Anna Rezzara – che ha assistito ai lavori ascoltando pazientemente gli snodi, le domande e i ritorni dei discorsi degli attori coinvolti, mentre di seguito, sono raggruppati per affinità di contenuto gli altri contributi.

Nel primo capitolo di questa parte, si pone la questione principale del rapporto tra adolescenza e immaginario. Il testo di Florian Houssier intitolato: *Da Sigmund Freud a oggi: specificità della fantasmatica adolescente*, ripercorre la nozione della fantasmatica in adolescenza, intrecciandola con riferimenti puntuali all'opera del padre della psicoanalisi e alla propria attività di clinico. Matteo Bonazzi, invece, nel contributo *Tra specchio e schermo*, auspica di superare un modo classico di guardare all'adolescenza dall'Immaginario per restituire ai giovani – grazie agli schermi di cui sono fruitori assidui – un'altra rappresentazione.

Il secondo capitolo incentrato sull'immaginario adolescente, ospita tre interventi. Dopo aver messo a tema il rapporto tra "immaginario" e "adolescenza", ci si confronta con gli/le adolescenti reali. I primi due interventi interrogano i desideri e le proiezioni immaginarie degli adolescenti contemporanei. Dominique Méloni descrive il modo in cui i giovani si proiettano, o più spesso non lo fanno, nell'avvenire. Si chiede, con loro, a che cosa serva sviluppare un'idea di futuro, *a che serve sognare?* Invece, con il saggio: *Nella rete di una storia senza futuro (no future), una gioventù a corto di sogni*, Ilaria Pirone, dopo aver costruito una raffinata mappa dei teorici del contemporaneo, riconosce nella negazione di un futuro per i giovani la cifra del presente. Infine, nel contributo: *Tra la volontà di essere e l'essere in potenza*, Ernesto Curioni, grazie a un originale *detour* letterario-filosofico, riscatta l'apparente passività degli adolescenti contemporanei.

L'adolescenza è un costrutto teorico, genitori, insegnanti e operatori professionisti a vario titolo nel campo dell'educazione e della formazione incontrano sempre e solo "adolescenti", proiettando su di loro un fascio di immagini, rappresentazioni e desideri. In questo terzo capitolo, intitolato: *Margini reali per immaginarsi ancora adolescenti*, si esplora lo spazio residuale che i giovani adolescenti – spesso protagonisti di storie di vita molto dure – realmente hanno per divenire se stessi. Come denuncia Laurence Gavarini le storie di transizione sono tortuose, implicano ripensamenti e, anche, marce indietro. Nel suo contributo: *Transidentità: la nuova questione sessuale adolescente e l'ingiunzione sociale all'autodeterminazione*, si mette al centro la questione della bisessualità freudiana troppo spesso appiattita nell'attuale immaginario socio-culturale disinvoltamente disponibile alla scelta, anticipata o frettolosa, di un genere. Pierangelo Barone, invece, si occupa di approfondire in *Esistenze nel flusso: note pedagogiche sul fare esperienza di adolescenza nella contemporaneità*, il rapporto attuale dei giovani con la flessibilità e la virtualità. Annunciando la fine dell'adolescenza, interroga il tipo di esperienza che gli adolescenti contemporanei fanno; in particolare a scuola. A conclusione di questo capitolo, Piero Enrico Bossola, da professionista che riflette sulla clinica, mette in questione l'adolescenza quale età di passaggio grazie alla domanda: *Di quale passaggio stiamo parlando?*

L'ultimo capitolo, il quarto, intitolato: *Adolescenti nell'immaginario sociale e professionale*, si apre con il contributo di Jole Orsenigo. In *Attendere per scegliere, attendere per rinunciare*, l'autrice prova a interrogare lo statuto finzionale di ogni oggetto pedagogico grazie alla metafora del ponte. Passa così a considerare l'adolescenza quale oggetto pedagogico privilegiato in quanto transito, ma anche occasione di intrattenimento. Esiste, tuttavia, uno stare che apre al futuro e uno che resta nello stallo. Gli adole-

scenti contemporanei hanno conosciuto questo stare durante la pandemia e come dimostra Marion Haza-Pery in *Violenze di sogni di pubertà: immaginario di un'adolescenza confinata* il confine può diventare una prigione oppure una soglia da superare. Véronique Kannengiesser e Mej Hilbold chiudono il nostro libro con l'articolo: *Esperienze di ragazza nello spazio pubblico e modalità di resistenza ai discorsi identificatori*. A partire dai dati di ricerca approfondiscono il tema della soggettivazione femminile nella contemporaneità: le difficoltà, gli stereotipi e le resistenze.

Antoine Kattar e Jole Orsenigo

1. Il programma

Programme

Imaginaire adolescent, Adolescents imaginaires

3^e colloque international en Sciences
de l'Éducation et de la Formation



24 et 25 Mai 2022

Università degli studi di Milano-Bicocca
Piazza dell'Ateneo nuovo, 1 - 20126 Milano

Rappel de l'argumentaire :

<https://adolescencecontemporaine.org/>

Dans le contexte actuel marqué par les crises pandémique, écologique, économique, ou encore socio-éducative, le regard de la société se fixe régulièrement sur le désarroi adolescent avec inquiétude. Comment ouvrir des perspectives de réflexions fécondes sans succomber à un discours focalisé sur le pessimisme quant aux nouvelles générations et à leur capacité de réinventer un autre avenir ? Donald Winnicott nous fournit une première piste pour prendre du recul en envisageant l'adolescence comme un baromètre du social. Plus encore, précise-t-il, notre intérêt pour l'adolescence est lui-même lié aux conditions sociales de notre temps. Dès lors, s'intéresser aux adolescents nous incite à réfléchir également à nos modalités de fonctionnement et à interroger la place à laquelle nous les mettons. À ce titre, la notion d'imaginaire paraît tout particulièrement propice pour traiter la question de l'adolescence contemporaine. Alors qu'elle est évacuée par les approches technicistes centrées sur des solutions concrètes, nous souhaitons la mettre au cœur de nos réflexions. Nous nous intéresserons à l'imaginaire des adolescents, mais aussi à la place de l'adolescence dans notre imaginaire. Que représente l'adolescence pour les adultes ? Quels espoirs, quelles craintes suscite-t-elle ? Quel est le discours des professionnels tenu à l'égard des adolescents ? Mais aussi, quels discours sont tenus sur les adolescents ou sur l'adolescence à travers les évolutions conceptuelles réparables ? Depuis Freud, l'imaginaire est apparu ébranlé à travers des références théoriques distinctes (Lacan, Castoriadis, Winnicott, Mannoni...). Néanmoins, à travers la notion d'imaginaire, ces auteurs s'accordent pour rendre compte de la force de la vie psychique en soulignant que la réalité interne, la vie fantasmatique, guide le sujet dans la perception et construction de la réalité externe. Par conséquent, il ne s'agit pas d'opposer la réalité à l'imaginaire, mais de revisiter la notion d'imaginaire pour comprendre ses implications. Nous essaierons de comprendre la place essentielle qu'il détiendrait pour le sujet et sa fonction lors du passage adolescent. Ces approfondissements nous permettront de penser les enjeux et défis propres qui caractérisent le travail des professionnels avec les adolescents. Comment alors, l'éducation, traditionnellement centrée sur le développement de la raison, peut-elle se saisir de la question de l'imaginaire ?

Mardi 24 mai 2022

8h30-9h00 : Accueil des participant·e·s
Bâtiment Palazzo U6/AGORA,
proche de l'Aula Mario Martini U6/4 - premier sous-sol

9h00-9h20 : Mot de bienvenue du colloque et allocutions d'ouverture
Aula Mario Martini U6/4 - premier sous-sol

La Rectrice de l'università di Milano-Bicocca **Giovanna Iannantuoni**,
PU Università di Milano-Bicocca

Pro-recteur à l'orientation et délégué du recteur à la Communication
de l'Università di Milano-Bicocca **Maria Grazia Riva**

La Directrice du Département Scienze Umane per la Formazione
"Riccardo Massa", **Cristina Palmieri**, PU Università di Milano-Bicocca

La Directrice de l'INSPE **Nathalie Cattellani**, MCF, UPJV Amiens

Le Président de l'UPJV **Mohamed Benliassen**, PU, UPJV Amiens

9h20-9h30 : Introduction du colloque : **Antoine Kattar**, PU, UPJV Amiens

9h30-10h45 : Conférence introductive par **Florian Houssier**, PU,
Université Paris 13, Président du Collège International de
l'Adolescence (CILA)

De S. Freud à aujourd'hui :
spécificités de la fantasmatique adolescente

Modératrice : **Ilaria Pirone**, MCF, Université Paris 8

10h45-11h00 : Pause

suite page 4

suite mardi 24 mai 2022

11h00-12h30 : Première table ronde

**Le temps de l'adolescence : entre moralité
et injonction à la détermination**

Pierangelo Barone, PU, Università di Milano-Bicocca
Laurence Gavarni, PU émérite, Université Paris 8
Jole Orsenigo, MCF, Università di Milano-Bicocca

Modératrice : **Véronique Kannenglessner**, MCF, UPJV Amiens

12h30-14h00 : Pause déjeuner et visite de l'exposition

14h00-15h30 : **Des Imaginaires entre fiction et réalité**

Samantha Bailly, autrice, scénariste et vidéaste française

Modérateur : **Patrick Geffard**, PU, Université Paris 8

Présentation de l'exposition photographique
« Avoir 18 ans en 2020 » par les 3 jeunes majeures : **Léo Dewaele**,
Chloé Hermant, **Coline Luyckfasseel**
Antoine Kattar, PU, UPJV Amiens

Modératrice : **Stefania Ulivieri Stiozzi**, MCF, Università di Milano-Bicocca

15h30-16h00 : Pause et répartition en ateliers

suite page 5

suite mardi 24 mai 2022

16h00-18h00 : Ateliers de communications :

Atelier 1. Adolescent-e-s et virtuel

Animatrice : **Rachel Colombe**
Facilitatrice de langue : **Nathalie Catellani**

Salle : U6-34

Fulvia Antonelli, Chercheur, Université de Bologna, Italie :
Nouvelles technologies du sound : univers musicaux et imaginaire adolescent.

Jeanne Guilet Silvain, MCF-HDR Université de Paris, CAREF.
L'usage des réseaux sociaux des adolescents : un imaginaire virtuel.

Anne-Laure Le Guern, MCF, Normandie Université, CIRNIEF,
Jean-François Themines, P.U des en géographie Normandie
Université, ESO (Espaces et Sociétés), UMR 6590 CNRS et
Nicolas Cordray, Formateur académique à l'INSPE Normandie Caen :
*Imaginaire adolescent et enquête par image : comparaison de deux
propositions scolaires auprès d'adolescents de 12 à 14 ans.*

David Risse, Chercheur, Université de Montréal, Québec,
Sécuriser des imaginaires adolescents.

Maria Sammarro, Chercheur Université Mediterranea di Reggio
Calabria, Italie :
*Être ou paraître : les adolescents et la "société de l'image" entre réel et
virtuel.*

suite mardi 24 mai 2022

Atelier 2. Adolescent-e-s et professionnels

Animatrice : **Gabriela Patino-Lakatos**
Facilitatrice de langue : **Alice Sarcinelli**

Salle : U6-35

Paola Cortiana, Professeure associée, Université de Turin :
L'imaginaire fluide des lecteurs-spectateurs adolescents

Nathalie Petit, Doctorante, Université de Paris :
On n'est pas des bêtes !

Estelle Rached, Doctorante à l'Institut Catholique de Paris (ICP) en
codirection Université de Lorraine :
*Gestes professionnels humanistes, déclencheurs de l'imagination chez les
adolescents.*

Laurent Ratazy, Doctorant en sciences de l'éducation et de la
formation, UPIV Amiens, CAREF :
*L'imaginaire d'un éducateur à la PJJ : une dialectique entre création et
allénation.*

Sandrine Villemonais, Doctorante en Sciences de l'Éducation et de la
formation, Université de Rouen
*Adolescence professionnelle et imaginaire : une étudiante infirmière face à
la réalité des soins.*

suite mardi 24 mai 2022

Atelier 3. Adolescent-e-s, violences et regard d'autrui

Animatrice et facilitatrice de langues :
Véronique Kannengieser

Salle : U6-36

Débora Cristina Fonseca, P.U, UNESP à Rio Claro/SP, Brésil :
*Perspectives d'avenir pour les adolescents auteurs d'actes infractionnels au
Brésil.*

Sarah Goutagny, Docteure EHESS-IUT Jean Moulin Lyon 3 :
*L'imaginaire adolescent à l'épreuve du tournant anthropologique de
l'individualisme.*

Fatima Mouhieddine, Chercheuse, Université Chouaib Doukkali
Eljadida, Maroc :
*Que faire quand notre imaginaire nous fait défaut ? Accompagner des
adolescents par l'art thérapie.*

Nicolas-Denis Thierry, Doctorant en Sciences de l'Éducation et de la
formation, UPIV Amiens, CAREF :
Repenser l'enju adolescent dans le processus délinquant.

Pascaline Tissot, Docteure en Sciences de l'Éducation et de la
Formation, CLEF-IRCEFT, Université Paris 8 :
Trouver une accrache symbolique dans le regard de l'autre à l'adolescence.

suite mardi 24 mai 2022

Atelier 4. Adolescent-e-s, décrochages, crises et confinement

Animateur/animateur : **Dominique Méloni**
Facilitatrice de langues : **Giulia Elda Grata**

Salle : U6-37

Joyce Mary Adam, PU UNESP-Campus Rio Claro/SP, Brésil :
*La formation identitaire des jeunes et le programme à temps plein de l'État
de São Paulo au Brésil.*

Anne Boisseuil, MCF, Université de Nice Sophia Antipolis, LIRCES,
EUR Creates :
Le confinement et le ventre maternel, double retournement.

Marion Haza-Pery, Directrice de recherche HDR, Université de
Paris, Laboratoire de Psychologie Clinique, Psychopathologie,
Psychanalyse, Boulogne-Billancourt.
Violences des rêves pubertaires : imaginaire d'une adolescence confinée.

François Le Clère, MCF en Sciences de l'Éducation et de la
Formation, Université Paris 8, CIRCEFT :
L'évidence du décrochage scolaire adolescent.

Marcella Siniscalchi, Étudiante en Master de Sciences de l'Éducation et
de la Formation, parcours ENJEUX, Université Paris 8 : *Des adolescents
privés d'école : comment imaginer un avenir ?*

Mercredi 25 mai 2022

8h30-9h00 : Accueil des participant·es
Bâtiment Palazzo U6/AGORA, proche de l'Aula Mario Martini U6/4 – premier sous-sol

9h-10h30 : Deuxième table ronde
Aula Mario Martini U6/4 – premier sous-sol

L'Imaginaire adolescent et ses impasses

Matteo Bonazzi, Chercheur, Università di Verona
Dominique Méloni, MCF, UPJV Amiens
Ilaria Pirone, MCF, Université Paris 8

Modérateur·e : **Olivier Douville**, MCF, Université Paris Nanterre

10h30-10h45 : Pause

10h45-12h15 : Troisième table ronde

Le maître à l'adolescence et sa nomination au 21^e siècle Imaginer des solutions, imaginaire des solutions

Anna Cognet, Docteure en Psychologie et codirectrice de l'observatoire de la petite sœur
Domenico Cosenza, Enseignant-chercheur, Università di Pavia
Andrea Marchesi, Enseignant-chercheur, Università di Milano-Bicocca
Céline Masson, PU, UPJV Amiens

Modératrice : **Dominique Méloni**, MCF, UPJV Amiens

suite page 6

suite Mercredi 25 mai 2022

12h15-13h30 : Pause déjeuner et visite de l'exposition

13h30-15h30 : Ateliers de communications :

Atelier 5. Adolescent·e-s, langues et immigration

Animateur : **Patrick Geoffard**
Facilitatrice de langues : **Alice Sarcinelli**

Salle : U6-34

Gaia Barbieri, Docteure en Psychologie et Première assistante LARPsyDIS à l'Université de Lausanne, Suisse
Svetoslava Urgese, Doctorante contractuelle à l'Université Lumière Lyon 2.

Le jeune migrant en mal d'accueil : un adolescent inimaginable

Elisa Colay, Doctorante au sein du CIRCEFT-CLEF-ASPI à l'Université Paris 8.

Apprendre une langue étrangère en classe à l'adolescence : imaginaire et idéalisation.

Ernesto Curioni, Professeur contractuel à l'Université de Milano-Bicocca.

"I would prefer not to" - De la volonté d'être à l'être-au-pouvoir.

Mohamed Hadda, Enseignant-chercheur en didactique du français et en Sciences de l'éducation à l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation à El Jadida, Maroc.

Les arrière-fonds culturels de l'imaginaire linguistique des lycéens marocains : cas du français et de l'arabe standard.

suite Mercredi 25 mai 2022

13h30-15h30 : Ateliers de communications :

Atelier 6. Adolescent·e-s et créativité

Animateur : **Laurent Ratazy**
Facilitatrice de langues : **Giulia Eida Grata**

Salle : U6-35

Maria Francesca d'Amante, Chargée de recherche, Università degli Studi Roma tre Dipartimento di Scienze della Formazione, Roma, Italie
Modulations - La musique et l'adolescence entre expression du soi et imaginaire collective.

Vanessa de Mattes, Docteure en psychologie clinique, psychopathologie, psychanalyse, Institut Mutualiste Montsouris, Paris :
Voir ou habiter ? L'écran du corps adolescent.

Maria Pereira, Doctorante Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação Niterói-RJ, Brésil :
Supports de l'imagination créative : la place de la création artistique chez les jeunes brésiliens des classes populaires.

Norma Zakaria, P.U. Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban :
Enjeux pédagogiques de l'imagination créative chez les adolescents : de la découverte à l'invention.

suite Mercredi 25 mai 2022

Atelier 7. Adolescent·e-s, désir et corps

Animatrice : **Pascaline Tissot**
Facilitatrice de langues : **Véronique Kannangisser**

Salle : U6-36

Pietro Enrico Bossoia, Professeur de l'Institut freudien pour la clinique, la thérapie et la science, Italie
Adolescence et passion humaine.

Véronique Kannangisser, MCF en Sciences de l'Éducation et de la Formation, UPJV Amiens, CAREF :
Entre deux discours, élaboration de la féminité : observations d'adolescentes dans un lycée.

Maxence Rimetz, Doctorant en Sciences de l'Éducation et de la Formation, UPJV Amiens, CAREF :
Le passage du « jeu » au « je » d'élèves-adolescents dans l'enseignement de l'EPS : quel imaginaire ?

Camille Roelens, Docteur en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique à l'Université de Lausanne, Suisse :
Adolescence et projet sexuel dans un monde numérique - Éthique et enjeux éthiques.

Maria Elena Scotti, Professeure contractuelle, Université Milano-Bicocca, Département des Sciences humaines pour l'éducation :
Imaginaires littéraires : corps, flux, temps et espaces dans la littérature pour jeunes adultes.

suite Mercredi 25 mai 2022

Atelier 8. Adolescent-e-s et lieux

Animateur : **François Le Clère**
Facilitatrice de langues : **Nathalie Catellani**

Salle : U6-37

Rachel Colombe, Doctorante en Sciences de l'Éducation et de la Formation et Études de Genre UMR LEGS ; Université Paris 8 ; *Hantises et imaginaires fantomatiques en Maison des adolescents.*

Marco Damiani-Pomageot, Docteurant en Sciences de l'Éducation et de la Formation, UPJV Amiens, CAREF ; *Le lieu et ses enjeux dans l'imaginaire des « élèves perturbateurs ».*

Sylvie Joublot Ferré, Docteure en géographie, ENS, Lyon ; *Quelle place pour l'imaginaire géographique en classe ?*

Gabriela Patino-Lakatos, Docteure en Éducation et de la Formation, Chercheuse post-doctorale, Unité Transversale de Recherche Psychogénèse et Psychopathologie (UTRPP), Université Sorbonne Paris Nord ; *L'Université comme lieu de projection d'une scène antérieure et intérieure dans l'imaginaire adolescent.*

Joana Sampaio Primo, Doctore en psychologie clinique, Université de São Paulo, Brésil ; *Les complexités d'être un adolescent contemporain : quelques remarques sur un groupe de conversation à l'école.*

suite Mercredi 25 mai 2022

15h30-15h40 :

Retour sur le Off : *"Imaginez, regards hors cadre"*
Eliès Luttkhuis-K, artiste-associée

15h40-16h30 :

Synthèse « Grand témoin »

Anna Rezzara, Professore senior, Università di Milano-Bicocca

Clôture et perspectives



Comité scientifique

Joyce Mary Adam, PU, Université São Paulo, Brésil
Arnald André, PU, Université de Rouen
Claudine Blanchard-Laville, PU émérite, Université Paris Nanterre
Christine Berzin, MCF, UPJV Amiens
Teresa Carreiro, PU, Université Fédérale Fluminense, Rio de Janeiro, Brésil
Amélie Courinat-Camps, MCF HDR, Université de Toulouse Jean Jaurès
Nathalie Catellani, MCF, UPJV Amiens
Léandro de Lajonquière, PU, Université Paris 8
Olivier Douville, MCF, Université Paris Nanterre
Laurence Gavarini, PU émérite, Université Paris 8
Éva Hachem, MCF, Université Kaslik, Liban
Philippe Gutton, PU émérite
Danielle Hans, MCF, Université Paris Nanterre
Florian Houscier, PU, Université Paris 13
Laure Ibernou, PU, UPJV Amiens
David Le Breton, PU, Université de Strasbourg
Céline Masson, PU, UPJV Amiens
Segundo Moyano, PU, Université d'Almería de Catalunya, Espagne
Yvette Moad Ghario EB, PU Université Saint Joseph, Liban
Fatima Mouhieddine, MCF HDR, Université Chouaib Doukkali, Maroc
Cristina Palmieri, PU, Université di Milano-Bicocca
Bernard Pechberly, PU émérite, Université Paris Descartes
Marcelo Ricardo Pereira, PU, Université Fédérale de Minas Gerais, Brésil
Patricia Rached, PU, Université Saint Joseph, Liban
Jean-François Restat, PU émérite, Université d'Aix-Marseille
Magali Ravit, PU, Université Lumière Lyon 2
Maria Grazia Riva, PU, Université di Milano-Bicocca
Teresa Robelo, MCF, Université de Rouen

Comité de pilotage et d'organisation

Arnaud Dubois, Université de Rouen
Patrick Gaillard, Université Paris 8
Antoine Kattar, UPJV Amiens
Dominique Melloni, UPJV Amiens
Joke Ozerango, Université di Milano-Bicocca
Iliana Piore, Université Paris 8
Nicolas-Denis Thierry, UPJV Amiens

Informations pratiques

L'adresse de l'université :
Piazza dell'Ateneo nuovo, 1 - 20126 Milano

Le colloque se déroule dans le bâtiment :
Palazzo U6/AGORA
<https://www.unimib.it/dove-siamo/polo-milano>

Le hall d'accueil :
devant l'entrée de la salle "M. Martini" U6/4 I

L'amphi pour les plénières :
Aula Mario Martini U6/4 - premier sous-sol (244 places)
<https://www.unimib.it/node/13762>

Les salles pour les ateliers :
Les salles de classe au premier étage du bâtiment U6, numéros 34, 35, 36-37

Comment venir de l'aéroport :

De Malpensa : Bus jusqu'à la gare centrale de Milan (navette 10€), puis bus 87 jusqu'à Bicocca-Università ;
ou train jusqu'à la gare centrale de Milan et bus 87 jusqu'à Bicocca-Università ;
ou taxi (montant fixe).

De Linate : Bus 73 jusqu'à DOMO, puis métro Gialla jusqu'à la Gare centrale de Milan et bus 87 jusqu'à Bicocca-Università ;
ou bus 73 jusqu'à DOMO, puis métro Gialla jusqu'à ZARA et puis Métro Lille jusqu'à PONALE ;
ou taxi (montant fixe).

2. *Il punto di vista del Grand Témoins*

di Anna Rezzara

Sono stata testimone del 3° Colloquio internazionale in scienze dell'educazione e della formazione: *Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires*. Mi sono immersa in due giorni di discorsi, riflessioni, testimonianze, immagini, sfondi teorici e interpretazioni con un ascolto e un'attenzione privilegiati alla dimensione educativa, e ne sono emersa con il vissuto di aver molto arricchito e articolato comprensioni, connessioni, prospettive aperte di pensiero e di ricerca. Provo qui a restituire una sorta di breve sintesi e bilancio del percorso di cui sono stata testimone in queste due giornate.

E partirò proprio osservando il titolo del convegno, *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*: un titolo che indica in modo potente l'oggetto di lavoro di queste giornate, che è stato il filo rosso attorno a cui si sono sviluppati interventi e riflessioni, e che costituisce anche il fondamento delle prospettive e delle proposte educative che queste giornate aprono. Perché la riflessione sull'intreccio tra l'immaginario adolescente e il posto dell'adolescenza nell'immaginario adulto, e degli adulti educatori in particolare, è la premessa necessaria per individuare come compito educativo prioritario e urgente quello di dare spazio, sostenere, nutrire l'immaginario degli adolescenti, per aprire alla loro possibilità di desiderare, progettarsi, immaginare un futuro per sé.

Sul "tavolo" di questo incontro ho visto dunque tre grandi oggetti di lavoro: l'immaginario, gli adolescenti e la relazione adolescenti-adulti, il trattamento educativo dell'adolescenza. E ho sentito aprirsi domande di drammatica attualità e urgenza: come prendersi cura, da educatori, della possibilità degli adolescenti di immaginare e immaginarsi, di desiderare, di fantasticare? come contrastare una cultura dominante che tende a ridurre, soffocare, plasmare, funzionalizzare, orientare l'immaginario adolescente? E, ancora più a fondo, quali immagini di adolescenza sono la matrice del modo di agire degli educatori?

Tutte le voci di queste giornate hanno realizzato, per come le ho vissute, un effetto rilevante e in controtendenza rispetto all'abituale: ho sentito gli

adolescenti parlanti piuttosto che parlati, li ho sentiti soggetti piuttosto che oggetti di educazione. E ho ancora meglio compreso che oggi più che mai occorre che gli adulti educatori facciano i conti con il proprio immaginario dell'adolescenza, e con le immagini tradizionalmente diffuse di adolescenti, oggi del tutto inadeguate a comprendere, e imparino a guardarli, a vederli, ad ascoltarli, ad assumere consapevolezza tanto della domanda degli adolescenti quanto delle domande degli adulti educatori sull'adolescenza.

Il primo oggetto di riflessione dunque, l'immaginario, è stato molto indagato nella sua funzione essenziale di mediare e costruire la realtà, di permettere di attribuire significati all'esperienza, di aprire all'espressione del desiderio, e di essere perciò una matrice necessaria per il processo di costruzione dell'identità personale. Si è denunciato quanto esso sia sempre più influenzato e plasmato dai media e dalla cultura dominante che costruiscono e condizionano la rappresentazione mentale della realtà, e si è da ciò individuata con forza l'esigenza di un impegno educativo che si ponga come antidoto a questo rischio, non solo riconoscendo in modo nuovo e diverso il rapporto, così spesso travisato e tradito, tra immaginario e realtà, non solo assumendo a pieno la consapevolezza del rischio di inaridimento ed espropriazione dell'immaginario degli adolescenti, ma rispettando e alimentando l'immaginario adolescente e attivando tutte le misure che possono ridargli spazio e voce e ritessere le sue trame in adolescenza.

Il secondo oggetto, gli adolescenti, gli adolescenti di oggi: sono emersi da molti discorsi e immagini innanzitutto nella loro solitudine, senza luoghi materiali e simbolici e senza contesti di riferimento per la loro costruzione di identità e di futuro, senza riferimenti adulti sufficientemente disponibili e credibili, senza narrazioni utili a immaginarsi il proprio progetto di vita. Vittime di mutazioni profonde di ordine socioeconomico e culturale, protagonisti di una esperienza della realtà che ha sovvertito le dimensioni strutturali del tempo, dello spazio, delle relazioni, rischiano una costruzione di sé plasmata dall'esterno e vivono una esperienza quotidiana di nomadismo, di fluidità, di appartenenze deboli e mobili. Nella relazione con il mondo adulto mostrano intensa attesa di presenza che non si esprime però in domanda chiara ma in una costante attitudine di faticosa ricerca. Ricerca di antidoti al vuoto e al non senso, ricerca anche di riuscire a immaginare un futuro diverso e di sottrarsi alle ingiunzioni implicite che sentono gravare su di sé. Quando prendono voce, quando li ascoltiamo davvero, rivendicano il diritto di scegliere, di ricercare e sperimentare le proprie vie, di stare nel malessere e nella sofferenza, di non definirsi né essere definiti, di restare nell'incertezza, nell'apertura, nella fluidità, in un progetto aperto, di resistere alla pressione sociale ad adeguarsi.

Il terzo oggetto, la terza grande domanda che le due giornate di incontro hanno posto con forza riguarda il trattamento educativo degli ado-

scenti, ovvero come i professionisti dell'educazione possano assumere la sfida del compito educativo con gli adolescenti e rispondervi. Ho raccolto moltissime indicazioni e suggestioni pedagogiche su come gli adulti educatori, pur nel rapporto delicatissimo e complesso con il proprio immaginario di adolescenza, con la propria esperienza di adolescenza, con gli adolescenti reali e attuali, possano rappresentare una risorsa essenziale per l'elaborazione educativa dell'adolescenza. Ho sentito ciò come sintesi ed esito prezioso di queste giornate e come apertura di prospettive da esplorare e sperimentare: perché l'aver messo al centro la questione dell'immaginario e la sua funzione rispetto alla messa a punto di identità, alla costruzione di un rapporto creativo con la realtà, alla possibilità di immaginare e progettare un futuro; l'aver denunciato il contrasto, quasi il conflitto tra la cultura dominante – così sensibile al mito della ragione, della tecnologia, del cognitivo, dell'efficienza, della funzionalità – e le esigenze educative degli adolescenti, indica compiti nuovi, inediti e ardui ai loro educatori.

Le conclusioni, e le aperture di prospettive che io ho raccolto parlano di compiti dell'educazione, di posizione degli educatori, di forme di azione educativa. Il lavoro educativo con gli adolescenti è un luogo dove gli adulti educatori sappiano stare e sostare, sappiano disporsi ad aspettare, dare tempo e rispettare l'esperienza adolescente, sappiano assumere una posizione di ascolto e di accompagnamento. Un'area intermedia di esperienza, dove per gli adolescenti sia possibile riconoscere, dare un nome, pensare, rielaborare, dilatare, arricchire la propria esperienza della realtà, con adulti vicini che si dispongono a stare accanto e accompagnare la ricerca adolescente, ricercando essi stessi i modi per essere figure di riferimento significative. E proponendosi l'impegno di sostenere e aprire spazi all'espressione del desiderio, del sogno, della fantasticherie, del progetto di sé, di nutrire l'immaginario, di allargare l'esperienza, di proporre l'avventura, di sollecitare la prova di sé, sempre riconoscendo, riscontrando, confermando l'espressione di sé degli adolescenti. E accettando l'incertezza, l'attesa, i tempi, le non scelte, il disorientamento, perché orientare non vuol dire, come ormai è convinzione e pratica dominante, appaiare efficacemente le persone con LA collocazione giusta per loro, bensì promuovere conoscenza di sé, lettura dei contesti, capacità di scelta, espressione e costruzione del proprio progetto. Le forme di esperienza educativa necessarie a rispondere con urgenza agli adolescenti sono state rilanciate dagli interventi, dalle immagini, dai resoconti della ricerca, dalle testimonianze dei giovani: il dialogo e la conversazione che aiutano a riconoscere, riconoscersi, attribuire senso; la condivisione e il fare cose insieme; la narrazione; la ricostruzione e nominazione della propria esperienza; l'ascolto non giudicante ma generativo; il confronto nel gruppo; la presenza e la sicurezza di un adulto al fianco o di fronte che accetti di interpretare il ruolo sia di testimone di vita e di possibile sia di riferimento disponibile per la ricerca e la costruzione di un progetto di sé.

Le tematiche emerse

1. Adolescenza e Immaginario

“Parlare di adolescenza è sempre cosa difficile, se non altro per la peculiarità dell’oggetto del discorso; quello che si posa sull’adolescente è uno sguardo problematico, come messo in scacco da una impossibilità di definizione e messa a fuoco del proprio oggetto. Del resto, è cosa nota dalle ricerche di psicologia, e riscontrabile nell’esperienza quotidiana di ogni educatore, che l’approccio all’adolescente risveglia, nel vissuto del formatore, gli spettri della propria adolescenza e, laddove la risoluzione della medesima non sia stata soddisfacente, o abbia lasciato problemi irrisolti, tende a essere problematica la relazione”.

Pierangelo Barone e Raffaele Mantegazza
(1999)

“In questo punto di congiunzione tra la natura e la cultura, che l’antropologia dei giorni nostri scruta ostinatamente, solo la psicanalisi riconosce quel nodo di servitù immaginaria che l’amore deve sempre ridisfare o tagliare. Per tale opera il sentimento altruistico è senza promesse per noi che da parte a parte vediamo l’aggressività sottesa dell’azione del filantropo, dell’idealista, del pedagogo o del riformatore”.

Jacques Lacan (1966)

Da S. Freud a oggi: specificità della fantasmatica adolescente¹

di *Florian Houssier*

L'immaginario è un concetto sviluppato da J. Lacan e poco frequente nell'opera di Freud; Lacan (1973, p. 168) indica che «Il soggetto come tale si situa come determinato dal fantasma», nel senso in cui il fantasma è un elemento che si impone al soggetto. Per come lascia intendere Lacan, l'uomo è intrinsecamente legato all'oggetto del suo fantasma, che è l'oggetto nascosto, la causa segreta del godimento. Di conseguenza, se da un lato il fantasma è un potente vettore dell'immaginario, dall'altro esso è un concetto chiave della teoria psicanalitica. Il fantasma è uno scenario immaginario capace di figurare un compimento del desiderio, cosciente o meno; esso prende la forma di sogni a occhi aperti o si scopre come fantasma inconscio attraverso l'interpretazione dei sogni, uno spazio che mescola il surrealismo delle immagini con i fantasmi più folli. Gli atti mancati o ancora i fantasmi scuotono e mobilitano il nostro territorio subconscio. Questi fantasmi più ibridi sono suscettibili di cambiare registro in un andirivieni tra coscienza e inconscio. In questo modo, la formalizzazione del fantasma induce una forma di oscillazione tra due poli estremi costituiti, da un lato, dalle *rêveries diurne* e, dall'altro, dai fantasmi originari.

La labilità e la capacità di trasformazione conferite ai fantasmi fanno sì che essi svolgano un ruolo privilegiato nei processi di transizione tra istanze psichiche diverse. «Freud trova nel fantasma un punto privilegiato dove poter cogliere, sul vivo, il processo di passaggio tra diversi sistemi psichici: la rimozione o il ritorno del rimosso». I fantasmi «si avvicinano molto alla coscienza e vi rimangono indisturbati finché non hanno un investimento intenso, ma vengono respinti non appena superano un certo livello di investimento», sottolineano J. Laplace e J.-B. Pontalis (1967, p. 154). In questo

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (équipe littérature et culture italiennes), Università Sorbonne.

modo, i fantasmi creano un'area di sovrapposizione tra il pensiero utile (intenzionale) e il pensiero inconscio (errante, senza scopo). Quanto alla genealogia dei fantasmi, essa corrisponde alla genealogia delle angosce. In questo modo, i fantasmi cercherebbero di controllare e di legare insieme le angosce del soggetto, siano esse di separazione, di frammentazione o di castrazione, ma anche angosce sociali o angosce dinanzi al Super Io.

Nella nevrosi, i fantasmi sono contenuti in un territorio limitato, contrariamente a ciò che avviene nella psicosi o negli stati limite. «Senza il fantasma, l'espressione cruda degli appetiti e della sessualità e dell'odio sarebbe la regola. Da questo punto di vista, il fantasma si avvera essere la caratteristica umana, la sostanza della socializzazione e della stessa civilizzazione», indica D.W. Winnicott (1990, p. 83). Fare poco, avere molta attività fantasmatica: tale è il destino nevrotico ordinario.

Prima di arrivare ai fantasmi d'adolescenza scoperti da Freud e di tornare alla sua adolescenza, vi propongo di prolungare di poco questa introduzione.

1. Fantasmi archetipici

I fantasmi originari sono veri e propri scenari, che possiamo riassumere in almeno quattro tipi: scenario di seduzione, di castrazione, della scena originaria e, infine, di ritorno al seno materno. Oltre il vissuto individuale, questi fantasmi tipici sarebbero veri e propri schemi inconsci trasmessi in modo ereditario, che finirebbero per inquadrare la vita psichica e per influenzarla, qualsiasi siano le esperienze personali del soggetto. I fantasmi sarebbero quindi creati attorno a uno scenario immaginario che mette in gioco il soggetto e che rappresenta, in modo più o meno deformato, la realizzazione di un desiderio inconscio.

Figure del fantasma

Prendiamo l'esempio di un bambino. Il fantasma tipico di un bambino di due anni che corrisponde all'ansia centrale di separazione è la paura che un ladro entri nella sua stanza per portarlo via. Questo scenario rappresenta l'ansia di essere rapito e, di conseguenza, separato dai genitori per essere sottoposto a un pericolo. Per combattere l'ansia associata al momento della separazione rappresentato dall'addormentamento, il bambino lo animerà grazie a dinamiche proiettive su un oggetto fobico. Figurare la propria ansia significa darle una forma e quindi circoscriverla, se non altro perché è più facile trovare un oggetto contro-fobico (un oggetto protettivo), come un

orsacchiotto. È meglio avere paura di un oggetto ben preciso che trovarsi in uno stato di grande ansia al buio, senza poter spiegare perché o di cosa si ha paura. È questo che spaventa l'adolescente, il ritorno a un'angoscia senza oggetto, appiattita dalla violenza della pubertà, dall'aumento dei suoi impulsi e dal riaffiorare di fantasmi arcaici.

Tuttavia, prima che il soggetto adolescente familiarizzi con la potenza dei suoi stessi fantasmi incestuosi e parricidi, non è raro che l'inizio della pubertà dia luogo a una fase di riduzione dell'attività fantasmatica. Come indica E. Kestemberg (1984), sarà necessario che l'adolescente ritrovi la facoltà di aspettare e di produrre fantasmi invece di distruggerli con pratiche sessuali multiple e precoci, senza un vero piacere associato e a costo di una massiccia inibizione intellettuale. Ora, sottolinea P. Aulagnier (1989, p. 205), il soggetto deve «poter disporre di questo capitale fantasmatico per sostenere il suo desiderio, perché le parole essenziali come amore, godimento, sofferenza, odio, non siano solo parole ma possano attivare l'attività fantasmatica necessaria all'emozione di un corpo, all'ancoraggio del sentimento in un fantasma che, solo, può rendere atto all'affetto». Questo fantasma che, solo, rende capaci di affetto, nel corso dell'adolescenza, è spesso unito al linguaggio degli atti.

Francis, o come prendere il rischio di essere vivi

Francis, diciassette anni, è all'ultimo anno di liceo quando lo ricevo (Houssier, 2020); piuttosto inibito, al suo contatto emana una leggera impressione di estraneità, e soprattutto quando si passa la lingua sulle labbra, come se non ne fosse consapevole. Da bambino ha già visto due volte uno psicologo contro la sua volontà; ci torna ancora per volere dei suoi genitori, con i quali sono scoppiati dei conflitti: la madre gli rimprovererebbe una mancanza di autonomia, il padre una mancanza di impegno a scuola. Ha tre sorelle, una maggiore e due minori.

Mi confida rapidamente il modo in cui mette a rischio la propria esistenza per sentirsi vivo; con degli amici sale i ponteggi di alcuni cantieri a Parigi per sedersi, il più in alto possibile, e ammirare il paesaggio. Nel corso dei nostri scambi, questo gusto per la contemplazione si trasforma in una fascinazione per le catacombe, quasi a voler metaforizzare l'esplorazione del mondo degli abissi. Così mi racconta di come, in fondo a un cunicolo, si sia ritrovato recentemente dinanzi alla testa di un morto; strisciando ha quindi cercato di entrare in una cripta con un rivestimento in mattonelle. «La vita relazionale lì sotto è più piacevole rispetto a quella di sopra. Faccio incontri più ricchi con le persone in cui incappo, ci diamo reciprocamente consigli su come evitare di cadere nelle trappole del per-

corso». Di fatto, la vita di sopra è piena di delusioni e relazioni trascurate. È orgoglioso di scendere da solo con la sua mappa e di impressionare gli appassionati delle catacombe con il rischio che si prende; scopre le sue capacità in un'illusione di autonomia tinta di negazione megalomaniaca: «Mi perdo per ritrovarmi, mi ci ritrovo sempre», mi dice. La sua fascinazione iniziatica per il mondo dei morti si accompagna all'interesse per la storia di Parigi e del percorso delle catacombe.

Quando ricevo i genitori, mi raccontano che il figlio ha preso a prestito dalla sorella maggiore un'espressione infantile, «fare il proprio immaginario»; capita ancora a quest'ultima di immaginarsi del tipo di battere le ali come una farfalla, mentre lui ha la tendenza a sfregarsi le mani in silenzio, cosa che lo calma. Durante il suo percorso, è stato preso di mira come capro espiatorio, per essere un bambino isolato che si dedicava al suo rituale preferito; i genitori lo trovano più tormentato da quando la ragazza con cui flirtava lo ha «mollato», nonostante la loro relazione durasse da un anno. «Nasconde delle cose», dice la madre raccontando che ancora oggi, quando lei scopre un suo segreto, lui scoppia a piangere; la madre si inquieta per le sue bugie ricorrenti e per i ragionamenti pseudo-logici ripetuti per contrastare gli argomenti ragionevoli dei genitori. Andandosene, il padre mi dà la mano guardando verso un angolo a sinistra, evitando così qualsiasi contatto visivo con me, suggerendo una fobia del contatto.

Quando rivedo Francis, scopre uno dei miei segreti: il posto in cui è posizionato il piccolo orologio che guardo per sapere l'ora senza dover guardare il mio orologio. «Ho svelato il segreto del mago», dice trionfante, prima di associarvi i suoi pianti quando ha scoperto le bugie degli adulti su Babbo Natale, sul topolino dei denti e le campane di Pasqua, facendo domande a sua madre o osservando suo padre in seguito a una deduzione sull'impossibilità che Babbo Natale portasse regali a tutti i bambini del mondo.

Differenziarsi per diventare soggetto

Agire attraverso il rischio rivela la profondità del contesto: il corpo diventa il principale mediatore degli affetti e funge da vettore per le potenziali rappresentazioni e per gli affetti delle stesse. Per Francis, cercare un limite all'eccitazione mimetizzata comporta la ricerca di una sensorialità esacerbata, l'idealizzazione di un corpo la cui onnipotenza è qui rappresentata dall'idea di farcela in tutte le situazioni potenzialmente pericolose. Attraverso il linguaggio delle azioni, passando poi attraverso rituali auto-definiti, si tratta di perdersi per meglio ritrovarsi, trovare chi siamo e quello che veramente sentiamo, e uscire da questo tipo di esperienza meglio identificati, come rivelati a se stessi.

La designazione di categorie di nemici, i genitori così critici nei suoi confronti, o ancora l'auto-riferimento a un gruppo di appartenenza (gli appassionati delle catacombe), stanno già impostando una potenziale narrazione, basata su *exploit* e sconfitte. Questi atti violenti provocati, nella massima illusione di un controllo onnipotente, sono attraversati da messe in forma che aprono su una messa in parola.

Questo tipo di atto di sfida per l'adolescenza è un tentativo di appropriazione soggettiva volto a una rivitalizzazione dell'identità. Nel lavoro di soggettivazione dell'adolescente (Cahn, 1998), i movimenti di differenziazione e di personalizzazione (Winnicott, 1975) sono al cuore di ciò che comporta l'assunzione del rischio; l'adolescenza è anche una prova identitaria il cui esito non è mai garantito: sentirsi esistere per e attraverso se stessi, in opposizione alla confusione degli spazi psichici, delle identificazioni e dell'*imago*.

L'azione, passando attraverso l'ambiente, permetterebbe allora una riorganizzazione psichica che rende più sostenibile l'incontro con il mondo interno; in secondo luogo, essa permette di riappropriarsi di queste rappresentazioni e di elaborarle, in una fase successiva che dà alle difese il tempo di mobilitarsi e rende meno traumatico l'incontro con il mondo interno.

Più della capacità di produrre fantasmi, è la possibilità di dire che è sostituita dall'azione. L'atto avrebbe così una funzione di auto-rivelazione nel richiamo a un ritorno a sé: è la funzione dinamica di ogni atto (Husserl, 2008). In questo senso, il ricorso all'atto è un portavoce del soggetto; ma, come il sogno (Kaës, 2002), ha senso solo se è rivolto a un oggetto o a un'istanza. L'atto serve come supporto rappresentativo per i conflitti psichici che, non potendo essere espressi a parole, ritornano al linguaggio motorio per trovare una via d'uscita. Così come un sogno avrebbe una funzione solo se trasmesso e raccontato, il linguaggio simbolico del ricorso all'atto avrebbe un significato solo se percepito dal contesto dell'adolescente, nell'aspettativa inconscia che questo messaggio venga ascoltato e trasformato in un processo di attribuzione di senso. Dopo queste osservazioni introduttive, vi propongo di tornare a Freud e al corteo di fantasmi inconsci che ha portato alla luce.

2. Freud e i fantasmi isterici

Su alcuni fantasmi tipici dell'adolescenza

Se la fantasia ha origine nella soddisfazione allucinatoria del desiderio, lì dove il neonato riproduce in forma allucinatoria l'esperienza di soddisfazione originaria, nell'adolescenza i fantasmi della pubertà si innestano

alle esplorazioni sessuali infantili abbandonate durante l'infanzia e possono comparire anche prima della fine del periodo di latenza. «Tra le fantasie sessuali della pubertà ne emergono alcune caratterizzate dall'universalità con cui si presentano e dalla larga indipendenza dalle esperienze dell'individuo. Così le fantasie di origliamento dei rapporti sessuali dei genitori, della seduzione precoce da parte di persone care, della minaccia di castrazione, le fantasie riguardanti il grembo materno, il contenuto delle quali è dato dal soggiorno e addirittura da esperienze in esso, e il cosiddetto "romanzo familiare", nel quale l'adolescente reagisce alla differenza che vi è nel suo atteggiamento verso i genitori ora e nell'infanzia» (Freud, 1905, pp. 169-170 [ed. it. digitale 2010, p. 211]).

A queste fantasie che Freud ha individuato si aggiungono potenzialmente altre fantasie tipiche dell'adolescenza, come le fantasie di autogenerazione, di complementarità dei sessi, di fustigazione, di immortalità, di maturazione magica, di magica realizzazione di sé, di soccorso, di aiuto e così via.

Quando scrive la sua opera sui sogni (1900), in una lettera a Fliess, Freud, che fu considerato il fondatore della neuropsichiatria (Eissler, 2006), spiega di aver trovato la chiave della fantasia nell'adolescenza, prima di svelare nel corso di tutta la sua opera il carattere tipico dei fantasmi sessuali adolescenziali e cioè i fantasmi di deflorazione, di verginità, di seduzione, di identificazione con Cristo, di iniziazione sessuale di un figlio da parte della madre per impedire la dannosità della masturbazione, ecc. Torniamo dunque alla lettera indirizzata a Fliess del 30 maggio 1893; a proposito dell'eziologia sessuale delle nevrosi, Freud scrive: «Credo di comprendere le nevrosi d'angoscia degli adolescenti, che consideriamo necessariamente come vergini e che non hanno mai subito abusi (sessuali). Ho analizzato due casi di questo tipo, e sullo sfondo c'era un orrore pieno di presentimenti sulla sessualità, cose che avevano visto o sentito e che avevano capito a metà, quindi una pura eziologia degli affetti, ma comunque di natura sessuale» (Freud, 1887-1904, p. 70). Questa lettera risale a più di quattro anni prima della rinuncia alla Neurotica, annunciata in una lettera a Fliess del settembre 1897.

Essa sembra anticipare la rinuncia successiva e, come per l'eziologia generale delle nevrosi, essa ricorre alla comprensione di casi in età adolescenziale; si tratta di un immaginario legato alla scena primaria che comporta una curiosità puberale rispetto alla sessualità della coppia genitoriale (rumori, lotta, sangue, ecc.). La dimensione interna e fantasmatica dei conflitti sessuali adolescenziali prevale sulla teoria dell'abuso sessuale, aprendo la porta all'elaborazione del complesso di Edipo, un'altra scoperta biografico-teorica (Freud, 1887-1904; 1900); ma a questo punto Freud era

essenzialmente interessato alla sua teoria delle nevrosi, riportando in particolare l'elaborazione di una teoria sull'adolescenza a quella sull'isteria. Questa collusione assorbente tiene a distanza la sessualità genitale, il che fu una necessità per Freud perché, in quel momento, voleva sostenere il peso della sessualità infantile all'origine della sintomatologia nevrotica. Oggi possiamo più facilmente sciogliere queste due dimensioni e comprendere come la natura disturbante delle affezioni adolescenziali sia stata troppo spesso equiparata all'insorgenza di un disturbo nevrotico.

Abraham, citando il lavoro di Freud (1910-1918) sulla psicologia della vita amorosa, si interessa nello specifico alla scelta oggettuale dell'uomo. L'autore nota che le fantasie di salvataggio sono legate al desiderio di salvare il padre o la madre; la tenerezza del figlio per la madre è accompagnata dal desiderio di darle un figlio. D'altro canto, il figlio salva la vita del padre per non prendergliela, dal momento che il fatto di salvare il padre rappresenta la parte sommersa del desiderio inconscio di ucciderlo. Salvare il padre significherebbe anche pareggiare i conti con lui, avendo ciascuno un debito di vita con l'altro; questa forma di annullamento della differenza tra generazioni è legata a un fantasma di autogenerazione. Il salvataggio rivela la tendenza parricida, ma anche il desiderio di separare i genitori e quello di castrare il padre e la sua virilità precedentemente degna di ammirazione. Secondo Abraham, questo intento parricida deriva da un fantasma nevrotico tipico, che rimanda al mito di Edipo, ossia allo «scontro tra padre e figlio durante l'adolescenza» (Abraham, 1922, p. 155). Abraham è stato probabilmente il primo psicoanalista a collegare il parricidio di Edipo alla questione simbolica centrale del processo adolescenziale: il figlio deve confrontarsi con il padre per intraprendere la propria strada e riuscire a (ri)nascere, posizione che risuona da vicino con l'approccio di Freud, dai suoi studi universitari in poi. Il viaggio di Edipo verso Tebe è una seconda rappresentazione della nascita, aggiunge. Aiutare gli altri, cosa a cui Freud dedicò la sua vita, riflette qui un fantasma di salvataggio tipicamente adolescenziale, sullo sfondo di un acuto senso di colpa edipico.

Ma che dire della vita fantasmatica del giovane Sigmund Freud?

Il romanzo dell'eroe

Come suggerisce Vermorel (2018), in certe relazioni, come quella con R. Rolland, Freud può trovare una identificazione transferale in quanto figlio preferito della madre. Questo punto di partenza diventa gradualmente l'autocreazione di un'immagine narcisistica dell'eroe al di sopra degli altri, con il grandioso progetto di creare un'opera immortale. Da questo deriva la prospettiva che Vermorel traccia come segue: Freud è un eroe incestuoso,

figlio prediletto della madre, che lo ha protetto dalla violenza del padre dell'orda primordiale, che egli uccide in assoluta complicità con la madre. Va aggiunto che la fascinazione di Freud per il mito dell'orda, per una storia mitica delle origini, è legata alla sua fantasia di autogenerazione: il mito dell'orda fa parte di un processo di auto-storicizzazione, rivelando un fondo nascosto che altro non è che l'autocreazione dell'io adolescente, un modo di immaginare e scrivere la propria leggenda.

Nel momento in cui Vermorel (2018) suggerisce la costruzione di un romanzo personale di Freud, lo riconduce al fantasma di un eroe solitario, solo contro tutti; quest'idea è ben nota, ma raramente o forse mai è stata riferita a uno dei fantasmi tipici dell'adolescenza, il fantasma dell'eroe edipico seduttore, solo contro il proprio padre, da uccidere più e più volte. Questo movimento testimonia un percorso bisessuato di identificazione indebolito dalla contiguità tra l'idealizzazione del padre e del suo assassinio, una dualità trasferita sui fratelli o sui figli dell'orda che furono gli studenti di Freud.

La sua auto-analisi, che emerge durante l'adolescenza e continua per tutto il corso della sua vita, può essere pensata come un prolungamento della scrittura del suo diario d'adolescente, associata al bisogno di un doppio per sfuggire ai tormenti della solitudine. Freud sarebbe dunque rimasto l'intera vita ancorato a una postura adolescenziale, con il mito dell'eroe come parte di sé? Se creare serve a lottare contro la morte, allora, fin dall'adolescenza, Freud avrebbe conservato in modo costante il suo investimento di questo mito personale, sostenuto dalla sua eccezionale capacità creativa, rimanendo troppo legato a questa posizione per poterla elaborare oltre il terzo saggio sulla teoria della sessualità.

Più che il femminile o l'omosessualità primaria, temi sui quali ha sempre mantenuto una certa lucidità autoanalitica, l'adolescenza sembrerebbe essere il vero "continente nero", quello che, se non compreso, torna regolarmente a tormentare le sue relazioni oggettuali. Facciamo un esempio specifico: quando scrive a Emma Eckstein, diversi anni dopo la sua cura psicoanalitica, torna sul tema del doppio e della femminilità: «Tutti questi avvenimenti [...] mi hanno nuovamente ispirato un rispetto per la femminilità primordiale contro la quale lotto costantemente» (Masson, 1984, p. 219). I limiti della sua autoanalisi non riguardano tanto la sua lotta contro la femminilità, quanto ciò che riguarda l'adolescenza, la sua e quella dei suoi pazienti.

Speculazioni e paura della follia

Il concetto di sessualità postpuberale ha contribuito a dare un nome alla nevrosi attuale o a comprendere la maniera in cui la questione della masturbazione durante l'adolescenza è stata intesa come rivelatrice di una

fissazione incestuosa, ma anche come estensione di una sessualità autoerotica che favorisce il distacco dall'oggetto «reale» del desiderio. Oltre a questo aspetto legato alla sua sessualità adolescenziale, le fantasie masturbatorie furono probabilmente oggetto di conflitti per Freud. Un giorno rispose a Jones in questi termini: «Quando ero giovane, ero molto attratto dalla speculazione e me ne sono tenuto alla larga» (Jones, 1958, p. 32). Questo conflitto rispetto alla tendenza alla speculazione o, in altre parole, alla *rêverie*, è una lotta contro le fantasie sentimentali e sessuali alle quali gli adolescenti si abbandonano. In questa lotta è necessario evocare anche il rifiuto di intense fantasie autoerotiche, talvolta troppo vicine a rappresentazioni incestuose, come mostrerà l'analisi della figlia Anna (Houssier, 2010). Per lui come per lei, la lotta contro le fantasie masturbatorie giudicate trasgressive fu una delle sofferenze delle rispettive adolescenze. Questo rifiuto dell'aspetto speculativo si ritrova nel rapporto che Freud instaura con la psicanalisi e la sua teoria, temendo che la psicoanalisi venisse giudicata e discredita come se si trattasse di una fantasia piuttosto che di una scienza dell'uomo. «Se ci rivolgiamo direttamente a Freud, troviamo dei punti di appoggio. Il suo appetito per la conoscenza delle relazioni umane e la sua lotta contro la tendenza alla speculazione rivelano una curiosità sessuale e una resistenza alla *rêverie* diurna. Gli studi di medicina gli permettevano di soddisfare contemporaneamente la sua curiosità per la sessualità e, attraverso la necessità di apprendere un gran numero di fatti oggettivi, di evitare il suo immaginario personale», conclude Eissler (1974, p. 78).

Le fantasie percepite come potenzialmente perverse per un adolescente rappresentano una fonte d'angoscia per più ragioni: l'anormalità, personale e sociale, il sentimento di avere desideri criminali, di essere cattivo, la paura del rifiuto, l'estrema sensazione di solitudine sottesa alla convinzione di essere l'unico ad avere questi desideri e di esserne l'unico responsabile; fondamentalmente, l'angoscia che condensa queste diverse angosce è la paura di impazzire.

Una scuola per liberare l'immaginazione

In questa prospettiva che riguarda la storia della psicanalisi, riprendo ora il filo della testimonianza di Ernst Freud (1985, pp. 33-35), nipote di Freud, allievo alla scuola di Hietzing creata da Anna Freud tra il 1927 e il 1933: «La creazione di una scuola si spiega con la preoccupazione dei primi psicanalisti. Da un lato volevano consentire la migliore espressione possibile degli impulsi, dall'altro lato volevano fissare dei limiti. Incoraggiando l'espressione dell'immaginario, si poteva osservare la ricchezza

della vita fantasmatica del bambino; è quello che facciamo nella terapia attraverso il gioco: i bambini esprimono nel fantasma ciò che accade dentro di loro, esternandolo attraverso il gioco. Ne consegue la domanda cruciale: quali limiti stabilire? È questa forse la questione centrale dell'educazione», indica Ernst Freud. E aggiunge: «Penso che i primi pedagoghi-analisti, coloro che hanno creato la scuola di Hietzing, abbiano dovuto affrontare questo problema: come porre dei limiti, fino a dove porli, senza fare del male al bambino? Sicuramente, sul piano dell'immaginazione, ci hanno dato una grande libertà. Se, insieme a Freud, consideriamo che esista una vita fantasmatica senza limiti fin dalla nascita, allora questa vita fantasmatica è necessaria per la salute mentale e assolve a numerose funzioni, tra cui quella di articolarsi con il mondo esterno. E se questa attività fantasmatica è incoraggiata e non danneggiata, il bambino sarà molto creativo e potrà condividere le sue fantasie con voi nel quotidiano, sarà un bambino molto inventivo e curioso, aspetto che potrete percepire nelle sue fantasie. Questo è ciò che gli insegnanti della scuola vedevano nel lavoro degli alunni, e la tradizione in questa scuola era di non intralciare la vita fantasmatica [...]: i bambini potevano pensare quello che volevano, porre tutte le questioni che volevano porre, senza che venisse detto loro ciò che non andava bene o che era considerato immorale, posizione che è propria del modello psicanalitico.

Così facendo, ci si facilita la vita, perché il bambino vuole saperne di più; questo era il punto di partenza della didattica per progetti. Per esempio: gli eschimesi. Il tema suscitava curiosità: chi erano, che cosa facevano? L'argomento non era troppo contaminato. Non avevamo nulla a che fare con gli eschimesi. Probabilmente non avevamo avuto un'altra esperienza di lavoro su questo argomento, cosa che avrebbe potuto rovinare il divertimento.

In questa scuola, avevamo molte forme di mediazione, di continuo, anche quando si falliva in un compito, l'insegnante era sempre pronto a incoraggiarci. Ci sono sempre elementi positivi a proposito dei quali è possibile discutere e elaborare, ed era quello che facevano i professori.

La nostra partecipazione era sollecitata, e faceva parte del metodo basato sui progetti: ci veniva richiesto di informarci rispetto al progetto che avevamo scelto, una differenza importante rispetto alla ripetizione meccanica praticata nelle scuole pubbliche. Pazienza e rispetto del bambino erano ben presenti alla scuola di Hietzing, in relazione alle capacità del bambino».

Questa scuola psicopedagogica si poneva l'obiettivo di accompagnare la creatività e l'immaginazione di bambini e adolescenti. Questa effervescenza del fantasma la ritroviamo nella clinica di oggi.

Clinica del transfer: un adolescente trova una via identificatoria

Ho ricevuto Julien per diversi anni in psicoterapia presso un centro medico-psicologico. C'è stato un momento che mi ha colpito, un singolare momento del *transfert* che qui isolo.

Desiderando diventare un disegnatore di fumetti, in alcuni suoi disegni, riproduce un personaggio metà-uomo metà-bestia, un personaggio di cui deplora la natura bestiale e a cui preferisce mettere le unghie sotto pelle piuttosto che gli artigli. Questa interrogazione della sua identità sessuale continua rispetto a un disegno di un volto con una maschera che lascia intravedere solo gli occhi, senza bocca. Mi porta il disegno di un orsacchiotto impiccato, che io prendo e a partire dal quale possiamo parlare dei suoi desideri suicidari, delle sue scarificazioni e anche della morte dell'infanzia per lui. Inoltre, come in un crollo, inizia a piangere quando racconta di aver provato piacere nell'immaginare una scena omosessuale con un amico, proprio lui che pure si sente così attratto dalle ragazze.

Un giorno, nonostante sovente non si presenti alle sedute e nonostante mi veda come un minaccioso sostituto paterno, mi chiede se conoscevo il personaggio di Angel (Houssier, 2021b), un super-eroe del gruppo degli X-Men; io penso al sesso degli angeli, che appunto non ne hanno, forma di neutralizzazione idealizzata dei suoi conflitti sessuali identitari; ma allo stesso tempo penso a questo super-eroe nel fumetto che è un bel ragazzo e che vola, l'eroe per eccellenza, non molto forte o potente ma capace di liberarsi da ogni vincolo per volare, «per divertirsi», come mi dirà Julien. Freud e Federn hanno identificato i sogni legati al volo come sogni di sensazioni corporee e di libertà masturbatoria (Houssier *et al.*, 2017), il che mi fa venire in mente il fatto che Julien una volta mi ha confidato di essersi masturbato pensando a sua madre e di aver sentito dalla sua stanza che i suoi genitori stavano facendo l'amore, o ancora che sua madre gli offrì di condividere uno spinello nella sua stanza, cosa che lui aveva trovato «mal-sana» (Houssier, 2013).

Fatto sta che dopo un attimo di esitazione, mi ricordo che mi ha detto che il padre non capiva nulla dei suoi fumetti, e io gli rispondo che sì, che conosco questo personaggio di super-eroe. In quel preciso momento, il suo volto si illumina di una gioia autentica, favorendo un *transfert* positivo da parte sua; il *transfert* è il modo in cui un paziente rivive con noi una sequenza relazionale del suo passato, riattualizzandola nella relazione con il clinico. Io sono allo stesso tempo l'adulto diverso dai suoi genitori, ma anche un *alter ego* capace di condividere le immagini di questo oggetto culturale. La dimensione narcisistica del *transfert* gioca un ruolo decisivo nella fiducia che egli ripone nel mio ascolto. Il clinico è in posizione di

alter ego, come una specie di fratello maggiore nel *transfert*; questo lascia spazio all'idea di un'alterità di piccole differenze in cui l'altro è un simile che permette al paziente di sentirsi riconosciuto, aspetto che ripristina il suo narcisismo, contrastando i sentimenti di impotenza e di vuoto interiore.

Sperimentare virtualmente la sua onnipotenza attraverso l'identificazione con un eroe di carta, o riconoscere il proprio valore narcisistico migliorato dall'identificazione con il supereroe mobilita la capacità di *rêverie* dell'adolescente, potenziando allo stesso tempo affetti di frustrazione e soddisfazione che sono molto reali.

All'orario di inizio di una seduta, Julien telefona per dire che non può venire, perché è stato fermato senza biglietto nell'autobus che lo porta al Centro Medico-Psicologico. La segretaria con cui ha parlato al telefono mi dice: «Non può liberarsi». Alla seduta successiva, gli do le mie impressioni: in questi ultimi tempi, il rapporto con la legge torna regolarmente dentro e fuori le sedute, dal consumo di cannabis ai furti di fumetti, fino a quest'ultimo incidente. Accetta il mio intervento ma, qualche seduta dopo, si assenta per ben due volte; quando torna, mi dice che sta meglio, perché non pensa più molto. Quando faccio riferimento alle sue assenze, mi risponde: «Avevo pensato di venire e di puntarle una pistola alla testa», precisando subito dopo che sta scherzando. Suggerisco allora che dimenticarmi (dimenticare gli appuntamenti) rimanda al fantasma di eliminarmi, e non pensare più è un modo di evitare di affrontare questa violenza e ciò che essa suscita in lui. Rilancia così: «Da quello che dice, in un certo senso, ho cercato di proteggerla dalla mia stessa violenza. È un tema che ritorna spesso per me. Mi capita di sognare che ho un super-potere pericoloso per me e per gli altri». Può quindi concludere la seduta su delle rappresentazioni più tranquillizzanti e concordiamo l'ultimo incontro prima delle vacanze estive.

Annulla questo appuntamento per una partenza non prevista, controllando così la separazione. Mi dice anche quanto sia arrabbiato per la mia indisponibilità successiva. Conferma questi sentimenti al suo ritorno, quando parla di un forte senso di abbandono.

Poi, dopo diverse sedute saltate, mi chiede: «Ce l'ha con me per le sedute che ho perso, in cui sono presente attraverso la mia assenza?». Teme la rottura del legame, che sarebbe una punizione. Mi ricollego: «La deluderei come suo padre, che mi ha detto l'ha abbandonata?». Concorda sull'idea che mi sta testando per sapere se resisterò ai suoi attacchi, che comportano delle assenze vissute come una trasgressione. Le sue assenze gli permettono anche di evitare gli affetti che si accumulano tra le sedute. Ma da quel momento, ricorda anche che, a quattordici anni, aveva «revocato l'autorità» del padre, al quale ora rimprovera di essere autoritario e di imporre

vincoli alla sua vita quotidiana. Finirà per dirmi che la madre lo ha atteso in gravidanza sognando che fosse una bambina e che lui stesso, a volte, aveva voglia di vestirsi da bambina per far piacere alla madre, cosa che l'adolescenza e il suo corteo di fantasmi e desideri maschili sono venuti a contraddire violentemente.

Conclusion

L'adolescenza dispone di un considerevole potenziale fantasmatico, fino al rischio di mantenere libidicamente attivi i fantasmi edipici o pre-edipici. Dal punto di vista psicopatologico, molte situazioni cliniche comportano un'impasse nella costituzione dell'ideale dell'Io, nel senso che la sessualizzazione della relazione oggettuale continua a infiltrarsi nell'istanza ideale (Houssier, 2021a). Ciò conferma che la fine dell'adolescenza rappresenta una prova insopportabile della capacità di lasciar andare le figure genitoriali, soprattutto nel loro impatto idealizzante.

Bibliografia

- Aulagnier, P. (1989). "Se construire un passé", in *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, pp. 191-219.
- Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse. L'aventure de la subjectivation*. Paris: PUF.
- Eissler, K.R. (1974). "Über Freuds Freundschaft mit Wilhelm Fließ nebst einem Anhang über Freuds Adoleszenz und einer historischen Bemerkung über Freuds Jugendstil", in K.R. Eissler (dir.), *Aus Freuds Sprachwelt und andere Beiträge*, Bern Stuttgart Wien, Verlag Hans Huber, *Jahrbuch der Psychoanalyse*, 2, pp. 39-100.
- Eissler, K.R. (2006). "Esquisse biographique", in K. Eissler, E. Freud, L. Freud, I. Grubitch Simitis, W. Fleckhaus (dir.), *Sigmund Freud. Lieux, visages, objets* (pp. 10-38). Paris: Gallimard.
- Freud, E.W. (1985). "Ernest W. Freud and Jay Martin, A Conversation", in *Psychoanalytic Education*, 4, pp. 29-55.
- Freud, S. (1887-1904). *Lettres à Wilhelm Fliess*. Paris: PUF, 2006.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris: PUF, 1987.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Gallimard, 1962.
- Freud, S. (1910-1918). "Contributions à la psychologie de la vie amoureuse", in *La vie sexuelle* (pp. 47-80). Paris: PUF, 1969.
- Houssier, F. (2008). "Transgression et recours à l'acte à l'adolescence: une forme agie d'appel à l'objet", in *Annales Médico-Psychologiques*, 166, 9, pp. 711-716.
- Houssier, F. (2010). *L'école d'Anna Freud. Créativité et controverses*. Paris: Éditions Campagne Première.

- Houssier, F. (2013). *Meurtres dans la famille*. Paris: Dunod.
- Houssier, F. et al. (dir.) (2017). *Paul Federn. Investissement du moi et actes manqués*. Paris: Ithaque.
- Houssier, F. (2020). *Psychanalyse de la pop culture*. Toulouse: Erès.
- Houssier, F. (dir.) (2021a). *La cure psychanalytique de l'adolescent et ses dispositifs thérapeutiques*. Paris: In Press.
- Houssier, F. (2021b). "L'Ange des X-Men: adolescence et fantasmes organisateurs dans la mythologie des super-héros", in *Enfance et Psy*, 91, pp. 110-119.
- Jones, E. (1958). *La vie et l'œuvre de Sigmund Freud*, Tome 1. Paris: PUF, 2006.
- Kaës, R. (2002). *La polyphonie du rêve*. Paris: Dunod.
- Kestemberg, E. (1984). "'Astrid' ou homosexualité, identité, adolescence. Quelques propositions hypothétiques", in *Revue française de psychanalyse*, 3, 79, 2015, pp. 701-721.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: SPADEM.
- Masson, J.M. (1984). *Le réel escamoté*. Paris: Aubier.
- Vermorel, H. (2018). *S. Freud et R. Rolland. Un dialogue*. Paris: Albin Michel.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard, 1975.
- Winnicott, D.W. (1990). *La nature humaine*. Paris: Gallimard.

Tra specchio e schermo

di *Matteo Bonazzi*

“Il posto in questione è l’ingresso della caverna di cui si sa che Platone ci guida verso l’uscita, mentre ci s’immagina di vedervi entrare lo psicoanalista. Ma le cose non sono così facili, perché è un ingresso cui non s’arriva che nel momento in cui si chiude (questo posto non sarà mai turistico) e perché il solo modo per far sì che si schiuda è di chiamare dall’interno”¹.

È quasi un luogo comune quello di sottolineare la potenza dell’immaginario e del virtuale nella vita degli adolescenti di oggi. Lo si sottolinea spesso e volentieri in maniera critica quando non addirittura moralistica. In queste pagine, vorrei provare a leggere a rovescio il fenomeno, senza particolari nostalgie o pregiudizi su come è o dovrebbe accadere la soggettivazione normalmente. Prendere, cioè, l’immaginario come un registro che cambia a seconda dell’uso che se ne fa e dunque dei modi, sempre singolari, con cui viene ad annodarsi, o meno, con gli altri registri dell’esperienza dell’essere parlante. È chiaro che per fare questo dobbiamo metterci in ascolto e, come sempre ha fatto la psicoanalisi, apprendere da chi ci viene a trovare. E apprendere in ascolto dall’uso che gli adolescenti oggi fanno dello schermo significa qui partire dalla constatazione che probabilmente la metafora dello specchio, con cui lacanianamente siamo soliti afferrare il meccanismo soggettivante dell’immaginario, non è più sufficiente, a meno di non ripensarla, direi anche seguendo proprio l’ultimo insegnamento di Lacan, a partire dal passaggio dalla centratura visiva a quella aptica che la densità schermata dell’immagine oggi ha assunto.

Procederò in maniera piuttosto schematica, ma mi preme provare a sottolineare alcuni passaggi che mi sembra possano rilanciare il dibattito attuale sull’uso dei social-media da parte degli adolescenti e sul loro portato soggettivante.

1. J. Lacan, “Posizione dell’inconscio”, in *Scritti*, ed. it. a cura di G. Contri, Einaudi, Torino, 2002, p. 841.

1. Struttura e posizione

Partiamo dal nostro modo di rapportarci agli adolescenti in quanto soggetti, dunque uno per uno. Non tanto per difendere la singolarità inatingibile e mettere in crisi le generalizzazioni che inevitabilmente compaiono in un dibattito come quello che stiamo cercando di sviluppare. Ma per ricordarci che quando parliamo di adolescenza non stiamo parlando genericamente di un'età all'interno di un quadro evolutivo, ma di una condizione "rivelativa" (e dunque che evoca l'inconscio appunto come rivelazione) rispetto alla struttura dell'essere parlante come tale. In questo, cercherei di fare uno sforzo per passare dagli esempi, che non avrò modo di riportare, a un abbozzo di discorso che ci permetta di intendere meglio la posta in gioco e le mosse interne all'approccio clinico con gli adolescenti nella contemporaneità.

Cosa ci insegna l'adolescenza della struttura e dei processi contemporanei di soggettivazione? In primo luogo, ci spinge a prendere atto che l'Altro non esiste, o che quantomeno la sua risposta non fa presa sul corpo parlante (il che, come dice Lacan, è il segreto della psicoanalisi e al contempo la ragione del suo fallimento fecondo); dall'altra parte, segnala con forza che la pulsione è in ultima istanza intrattabile, che può essere imbrigliata, come diceva Freud, soltanto in parte, e non perché produca chissà quale sconvolgimento psicologico, ma perché ha uno statuto ontologico e dunque fa vacillare il soggetto nelle sue fondamenta.

Se prendiamo per buona questa ipotesi di partenza, è chiaro che non possiamo che imparare dagli adolescenti, sia perché in loro ritroviamo quel che di vero c'è nella struttura dell'essere parlante e che riguarda ciascuno di noi, sia perché essi sono in presa diretta con quanto offre la contemporaneità a livello di dispositivi, processi e meccanismi di soggettivazione.

Proverò allora a interrogare questi due punti iniziali:

- quale posizione tenere con l'adolescente contemporaneo, a tutti i livelli sollecitati dalle tre pratiche dell'impossibile: educare, governare e curare;
- cosa c'è da imparare dagli adolescenti sulle modalità di soggettivazione contemporanea.

Le due questioni sono strettamente connesse, se partiamo dall'indicazione di Lacan che la posizione dell'analista è una nozione interna alla definizione di inconscio e che dunque il soggetto ci farà posto a condizione di farsi trovare precisamente là dove per lui si dà interlocutore nella struttura, ovvero *bussando dall'interno*. Partiamo dunque dalla seconda che, a rigor di logica, dovrebbe contenere già la prima implicitamente dentro di sé.

Siamo abituati a pensare la soggettivazione dell'inconscio a partire dal primato che assegniamo all'immagine. Lo stadio dello specchio ha

avuto per molti di noi questo ruolo: rivelare come l'io si costituisca a partire dall'immagine del proprio corpo che, come sappiamo, rivela la natura estroflessa dell'identità soggettiva. Lacan, lo ricorderò molto brevemente, torna almeno tre volte su questo paradigma fondamentale della soggettivazione: nel 1936 a Marienbad; nel 1949 a Zurigo e, per quello che interessa noi, soprattutto nel 1963 durante il seminario sull'angoscia. Passiamo dal primato della captazione immaginaria, di cui Lacan spiegherà la dinamica già nella prima versione dello stadio dello specchio, alla sua triangolazione grazie alla funzione terza dell'Altro genitoriale, come ritroviamo nella versione del 1949 contenuta all'interno degli *Scritti*, fino al ritorno della pulsione tramite l'angoscia – l'omonimo seminario del 1963 – che buca l'immagine allo specchio aprendo, nel ritorno speculare, al suo aldilà. Ora, quest'ultima versione dello stadio dello specchio è caratteristica della condizione adolescenziale e rivela, come dicevo, una verità strutturale all'essere parlante. Afferma infatti Lacan il 9 gennaio:

Questo corpo non è costituibile nel modo in cui Cartesio lo istituisce, nel campo dell'estensione. Non ci è neppure dato, in modo puro e semplice, nel nostro specchio.

Anche nell'esperienza dello specchio può arrivare un momento in cui l'immagine che crediamo di afferrarvi si modifica. Se l'immagine speculare che abbiamo di fronte a noi, che è la nostra statura, il nostro viso, i nostri due occhi, lascia insorgere la dimensione del nostro sguardo, il valore dell'immagine comincia a cambiare, soprattutto se c'è un momento in cui questo sguardo che appare nello specchio comincia a non guardare più noi stessi. *Initium*, aura, aurora di un sentimento di estraneità che è una porta aperta sull'angoscia².

Il soggetto adolescente allo specchio non si riconosce più nella propria immagine, il corpo che lo specchio gli restituisce non è il *corpo proprio* (*Leib*), è estraneo, straniero e, al contempo, seconda versione dello stadio dello specchio, l'Altro con la maiuscola (il genitore o chi si collocava in posizione terza tra il corpo e l'immagine) non è più lì, non perché non ci sia, ma perché il soggetto non desidera più avere conferma della propria identità a partire dalla sua garanzia. Doppia esperienza, dunque: l'Altro non esiste e il corpo in immagine mente – la verità si sposta sul versante dell'oggetto, della pulsione, e così diventa enigmatica, divisiva. All'adolescente ritorna indietro il proprio sguardo: è l'incontro con la dimensione spaesante della pulsione ma anche col tratto di singolarità che lo contraddistingue nella sua differenza assoluta. Lo specchio si rompe, l'Altro tace, ci

2. J. Lacan, *Il Seminario. Libro X. L'angoscia*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino, 2007, p. 96.

resta la pulsione. La struttura si rivela così disposta su di un piano a quattro elementi, non a due, né a tre.

È a partire da questo nuovo piano d'immanenza che incontriamo la domanda dell'adolescente, nel suo disagio, nel suo fallimento, nella sua angoscia. È qui, anche, che il discorso contemporaneo fa presa su di lui, offrendogli risposte *prêt-à-porter*: tramite l'immaginario mass-mediatico che trattiene il soggetto al di qua di questa soglia, promettendogli una risposta standardizzata sul piano dell'identità. Per esempio, come spesso avviene, la questione dell'identità di genere prende il sopravvento sull'enigma della pulsione e della *sessuazione*. L'incontro con il sesso, Altro per struttura, viene immediatamente saturato dalla copertura immaginaria mass-mediata, preservando dall'incontro con il reale del non-rapporto e riducendo la questione in termini identitari³.

Ecco, l'adolescente si trova su questa soglia, tra la *beanza* strutturale a cui è esposto e la captazione immaginaria del discorso corrente in cui è immerso. Qui in mezzo, egli ci insegna qualcosa di fondamentale rispetto al rapporto tra l'essere parlante e la sua immagine. Come Lacan ebbe modo di dire nel 1974 a Nizza:

L'uomo [...] ama la sua immagine come la cosa a lui più vicina, vale a dire il proprio corpo. E tuttavia il fatto è che, del proprio corpo, egli non ha la minima idea – crede che sia “io”. Ognuno crede che si tratti di sé. Invece è un buco. E poi, fuori, c'è l'immagine. E con questa immagine che egli fa il mondo⁴.

Di fronte a questo buco, ci troviamo precisamente nel punto in cui ha inizio l'etica della soggettivazione: non quella che passa per la rappresentazione, per l'immagine, ma quella che scaturisce dal trauma fondamentale, il quale “non è separazione dalla madre ma aspirazione in sé di un elemento fondamentale Altro”⁵. Sicché, l'adolescente contemporaneo ci insegna che la soggettivazione ha inizio proprio laddove l'Altro si rivela inconsistente e l'abbaglio del corpo in immagine inizia a vacillare: *initium, aura*, ritorno, potremmo dire, dell'oggetto pulsionale che, dopo la latenza, torna a causare la figurazione soggettiva. La soggettivazione è dunque sì separazione e distacco, ma soprattutto taglio generativo, che incidendo disegna l'oggetto e così decide le sorti del soggetto: bisogna che in questa

3. A questo riguardo, rimandiamo senz'altro al lavoro di Christiane Page e Laetitia Jodeau-Belle, *Le non-rapport sexuel à l'adolescent. Théâtre et Cinéma*, PUF, Rennes, 2015.

4. J. Lacan, “Il fenomeno lacaniano”, in *La Psicoanalisi*, n. 24, Astrolabio, Roma, 1998, p. 17.

5. J. Lacan, *Il Seminario. Libro X*, cit., p. 358.

perdita dell'Altro l'adolescente possa tracciare il bordo che gli rivela l'insistenza dell'oggetto causa, liberandone la carica soggettivante.

Se poniamo il processo di soggettivazione sul piano d'immanenza del nodo, possiamo individuare con precisione che il suo punto d'attacco si situa precisamente là dove l'Altro dell'Altro, appunto, vacilla: tra l'Immaginario e il Reale, dove non c'è regola, non c'è manuale d'istruzioni, dunque neanche educazione possibile. Di fronte al non rapporto (anche sessuale), si dà soltanto la possibilità di sviluppare un "saperci fare", un artificio, un'arte⁶. Ed è questa l'arte che si tratta di inventare insieme a ciascun adolescente, tenendo conto, come segnala Lacan, che è proprio qui in mezzo, tra immaginario e reale (dove non c'è Altro a far da garante) che anche noi (adulti e interlocutori) avvertiamo una certa "inibizione" a pensare, a immaginare... a immaginare che cosa, se non appunto ciò che per struttura è propriamente fuor d'immagine, cioè il reale?

Se ho parlato del Simbolico, d'Immaginario e di Reale, è perché il Reale è il tessuto. Allora come immaginarlo, questo tessuto? Ebbene, è qui precisamente che sta la *béance* tra l'Immaginario e il Reale, e ciò che vi è tra loro è l'inibizione... precisamente a immaginare. Ma che cos'è quest'inibizione, poiché del resto, ne abbiamo qui un esempio, non c'è niente di più difficile che immaginare il Reale; ... È la *béance* tra l'Immaginario e il Reale, se è vero che la possiamo ancora supportare, [...] che fa la nostra inibizione⁷.

Nella clinica dell'adolescenza, l'uso dell'inibizione diventa allora centrale. Si tratta dell'inibizione che gli adolescenti ci suscitano, collocandoci precisamente nel luogo di questo impossibile che, come sappiamo però, sorregge tanto l'esperienza educativa quanto quella politica e di cura. In bilico, noi questa volta, tra l'impossibile e l'impasse dell'impotenza, abbiamo da confrontarci con la radicalità di un "non c'è nulla da dire" che risuona di fronte al vuoto del non rapporto. Fare di questo *nulla* da dire un *nulla da dire*, è l'arte a cui l'adolescente ci espone. Ed è proprio ciò che può fare la differenza, in ultima analisi, tra l'oggetto causa – esperito nell'incontro enigmatico – e l'oggetto gadget dell'offerta mass-mediatica.

L'arte dell'inibizione ha dunque un doppio volto: per un verso, rivela una difficoltà, un ostacolo, segnalato dal freno interiore con cui la *Hemmung* manifesta l'impaccio in cui ci troviamo, noi a rispondere, loro a domandare. Allo stesso tempo, però, *die Hemmung* (l'inibizione) è anche il

6. Cfr. J. Lacan, *Il Seminario. Libro XXIII. Joyce il sinthomo*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Astrolabio, Roma, 2006, p. 23.

7. J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XXV, Le moment de conclure*, inedito, lezione 8 maggio 1978, traduzione mia.

motore silenzioso della potenza generativa dello speculativo. Introdurre un tratto di inibizione tra lo specchio e l'adolescente permette di triangolare la relazione e aiuta a cogliere che lo schermo, a differenza dello specchio, non riflette semplicemente l'immagine (secondo la sincronicità del due), ma apre all'ulteriorità di un buco, di un altrove (il terzo) che lo speculativo alimenta e sostiene, spingendo a una conversione estetica, dal primato della visione a quello aptico (quarto elemento oggettuale e causativo).

2. Il sapere oggi

Non abbiamo nulla da insegnare, non abbiamo un piano evolutivo a cui far riferimento, dunque *che fare?* L'etica dell'analista ci orienta in questo, fin dai tempi della *Direzione della cura*: si tratta di operare con la propria "mancanza a essere" piuttosto che col proprio essere, liberi nella tattica, molto meno nella politica⁸.

Entriamo allora nella questione da cui eravamo partiti: la posizione che la struttura adolescenziale ci offre ha a che vedere con la "dotta ignoranza". Oggi sempre più difficile, non soltanto da tenere ma anche da sostenere nei contesti istituzionali in cui ci troviamo a operare. Nell'epoca della valutazione generalizzata, come promuovere una progettualità incentrata non tanto su finalità e obiettivi da raggiungere ma sull'etica dell'incontro con l'oggetto? Lo stesso possiamo dire per la politica che orienta la clinica psicoanalitica. Tener conto dell'impossibile come stella polare nell'orientamento della cura significa, inevitabilmente, entrare in rotta di collisione con la retorica dominante sull'inclusività che ogni progetto di cura sembra dover far propria. La struttura consegna alla politica la consapevolezza, come scrive Lacan in *La scienza e la verità*, che "il soggetto è, se così si può dire, in esclusione interna al suo oggetto"⁹. Si tratta di operare a partire da questa topologia che è anche un'etica del soggetto, evidentemente non situabile né sul versante delle strategie "speciali" di esclusione né in quelle normalizzanti di inclusione. L'aspetto di segregazione implicito in entrambe queste soluzioni, ci impone di offrire un altro modo di incontrare il soggetto adolescente e di annodarlo col legame in cui è preso: un altro modo rispetto all'inclusione dialettico-immaginaria o superegoico-simbolica, facendo del sintomo che manifesta l'occasione di una inedita risorsa.

L'adolescente contemporaneo non ci pone in effetti una domanda, e anche l'appello spesso è debole: la dimensione classica della supposizione

8. Cfr. J. Lacan, "La direzione della cura e i principi del suo potere", in *Scritti*, cit., p. 585.

9. J. Lacan, *Scritti*, cit., p. 865.

di sapere è spesso entrata in scacco a seguito della trasformazione generale del rapporto al sapere. Il soggetto contemporaneo, però, si aspetta una presenza e tutta la questione è come modulare questa presenza *accanto*, tra le sue cose, nel suo immaginario, senza ridursi a esso. Introdurre un elemento intimo e al contempo straniante, farsi *pietra d'inciampo* nell'immaginario adolescenziale, generare un contraccolpo interno alle sue economie di soddisfacimento.

La crisi del sapere¹⁰ e della supposizione, che oggi rende sempre più sterile la trasmissione e desoggettivante il suo utilizzo, ci spinge ad adottare una presenza nuova, che non si sostiene più né con un'ideale teleologico-evolutivo che tende a ridurre il disagio adolescenziale a interruzione o deviazione rispetto alla scala delle tappe evolutive, né sulla figura tradizionalmente simbolica, l'“Ideale dell'io”, l'Altro della domanda. Piuttosto, come insegna lo specchio incrinato dell'adolescente, si tratta di corrispondere alla questione adolescenziale a partire da un certo modo o stile di far sentire l'abisso dell'Altro barrato, del buco nella struttura, del corpo pulsionale. Questa torsione, che punta a ridurre all'osso la presenza dell'interlocutore, può avvenire a condizione di recuperare la dimensione sonora e materiale della parola, facendo dell'incontro con l'adolescenza una sorta di lavoro preliminare in-finito che presuppone una certa arte, una pragmatica, un *comportamentismo psicoanalitico*¹¹. Non si lavora sull'interpretazione, sul senso, sulla decifrazione, sul passato, ma sui dettagli, sugli usi, le stereotipie: apparentemente, si parla del più e del meno, ma nel frattempo si permette all'etica del soggetto di avviare la propria scrittura.

3. Dallo specchio allo schermo

In quest'arte sonora delle parole riscoperte nella loro radice di significanti, è il soggetto a essere scritturato. Come sul canovaccio di una *pièce* teatrale, l'Altra scena deve poter permettere all'essere parlante di proiettarsi sul piano per ritornare a sé non più in forma di presa di coscienza riflessiva, come nello stadio dello specchio ego-sintonico, ma di apertura speculativa all'enigma reale che lo schermo rivela al parlante.

C'è tutta una pratica di schermi con cui avviene la soggettivazione tra gli adolescenti contemporanei. Troppo spesso e velocemente, siamo tentati

10. A questo proposito, mi permetto di rimandare al mio contributo “Il sogno di un'insegnante”, in *Scuola. Filosofia di un mondo*, Cronopio, Napoli, 2023.

11. Su questo punto, mi permetto di rimandare al mio contributo “L'automaton lacaniano”, in *Automaton*, a cura di F. Leoni e R. Panattoni, Orthotes, Salerno, 2019, pp. 35-50.

di dire che i soggetti contemporanei lasciano fuori i corpi, la pulsione, il desiderio, l'amore, perché riducono l'esperienza alla sua forma immaginaria, passando ore e ore a relazionarsi tramite gli schermi virtuali. Si tratterebbe, invece, di iniziare a *esserci* lì in mezzo, col contrappunto etico che riguarda il nostro orientamento e cominciare a leggere quel che lì accade. Sottolineando, con le dovute interpunzioni, come questo gioco di specchi immaginari riveli, tramite lo schermo, i punti di incontro, di scrittura, di esperienza del corpo nella *sessuazione* offertagli dal significante. Da questo punto di vista, la clinica dello schermo può essere un viatico per riaprire, tra le faglie che il campo visivo rivela, la divisione plastica dell'oggetto pulsionale. È perché non tutto residua nell'identità a sé dell'oggetto gadget che qualcosa della causa enigmatica può tornare a farsi sentire. Il buco che lo schermo rivela incrina l'immagine dello specchio, rompe con la domanda contemporanea di identità e identificazione, aprendo alla possibilità dello smarrimento o, se l'incontro lo rende possibile, all'occasione di fare l'esperienza della *sessuazione* generata dall'"eco nel corpo del fatto che ci sia un dire"¹². Soltanto così, la differenza (sessuale) può prendere il posto dell'identità (di genere).

Schermo, allora, non significa specchio, riflessione, identificazione, ma uso del semblante, incontro del punto cieco, procedimento a tentoni. Per esempio, è pur vero che gli incontri passano attraverso l'immagine ma non dobbiamo dimenticare che l'immagine non fa semplicemente da specchio e che il narcisismo è decisamente più complesso di quanto solitamente supponiamo. Il cerchio dell'*autos* non si chiude mai e lo schermo, proprio perché bucato, apre, al cuore della riflessione, l'eterogenesi speculativa. Come dice Lacan nel *Seminario XVI*:

L'oggetto *a* nel campo scopofilico [...] è precisamente quel qualcosa che manca dietro all'immagine, [*mancanza*] che è all'origine di ciò che attribuisce a tale campo un soggetto il cui sapere è interamente determinato da un'altra mancanza, più radicale, più essenziale, che lo concerne in quanto essere sessuato. È ciò che fa apparire come il campo della visione si inserisca nel desiderio. [...] L'importante è situare lo sguardo in quanto soggettivo perché non vede¹³.

L'interlocutore appare *per* il soggetto quando lo schermo mostra il suo fallimento, quando il trattamento immaginario del reale fallisce rivelando un punto d'impossibile. È lì che noi, come Altro dell'adolescente, possiamo prendere a esistere, non prima e non altrimenti.

12. J. Lacan, *Il Seminario. Libro XXIII*, cit., p. 16.

13. J. Lacan, *Il Seminario. Libro XVI. Da un Altro all'altro*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino, 2019, pp. 287-88, *passim*.

4. Un altro amore di transfert

Concludo con un esempio che ricavo dall'attività che come CLAC¹⁴ portiamo avanti da diversi anni in un liceo di eccellenza della Brianza, attorno a Milano. Lavoriamo sia con gli insegnanti, nell'ambito della formazione, sia con studenti e genitori, attraverso degli sportelli d'ascolto. Il progetto è nato con l'intenzione esplicita di *depsicologizzare* la scuola e portare qualcosa dell'orientamento e dell'etica psicoanalitica nel contesto scolastico.

Dopo alcuni anni di lavoro e presenza in quel contesto scolastico è emersa l'esigenza da parte di alcuni studenti, non pochi, di potersi confrontare con un adulto sulle questioni dell'affettività, della sessualità, dell'identità di genere, della transizione, ecc. Non si tratta soltanto di una domanda di sapere ma, in alcuni casi, di una sofferenza, di un disagio che chiede di essere ascoltato, a condizione che l'interlocutore, come è capitato di sentir dire, sia però informato, aggiornato sulle questioni e i discorsi contemporanei relativamente al genere e alla vita affettiva sessuale degli adolescenti di oggi.

Non è allo psicologo, allo *scienziato dell'anima*, che i ragazzi e le ragazze vogliono parlare (e qui dentro collocano anche chi ascolta a partire da una posizione analitica), ma allo *scienziato del corpo* e del corpo sessuato. Ci si aspetta un sapere laddove per struttura un sapere non esiste. E si chiede alla Dirigenza, come è stato fatto, di attivare uno sportello tenuto da un sessuologo.

In questo caso, come in molti altri, mi pare che la questione sia effettuare un doppio movimento: accogliere la domanda esplicita, rispettarla, prenderne atto; e prenderla in fondo come ogni domanda, cioè come una cancellatura di quell'altra "domanda profonda", come la chiamava Blanchot, che si nasconde sempre sotto alla domanda esplicita, quella domanda che non vuole risposta ma che chiede semplicemente di essere ascoltata, come diceva Lacan. Il che, mi pare, è ben diverso dal contestarla o criticarla in nome di una visione umanistica che vorrebbe contrapporsi allo scienziismo dominante. In fondo, il soggetto dell'inconscio nasce a margine del trionfo della scienza e forse oggi anche del diritto. E in questo caso, come in molti altri, si vede bene che l'immaginario adolescenziale, nonostante i suoi tratti trasgressivi, oppositivi, provocatori, è profondamente parlato dall'Altro adulto, dal mondo e dal suo discorso dominante. Chiede, contro

14. CLAC. Clinica dell'adolescenza contemporanea (www.clac17.it). Associazione clinico-culturale di cui, in questo volume, sono membri, oltre al sottoscritto: Pietro Bossola, Domenico Cosenza, Ernesto Curioni e Jole Orsenigo.

i vecchi costumi, di interloquire con la scienza informata, che si immagina spregiudicata. Ed è a partire da qui che, forse, è possibile aprire, sul campo dell'immaginario, non tanto una contrapposizione dialettica, ma una piegatura, una diversa topologia che permetta all'etica dell'inconscio di prendere la parola, di fronte all'incontro traumatico col reale.

È chiaro che questo doppio movimento, questa torsione, ha nell'amore la sua condizione di possibilità. Del resto, come ancora sottolineava Lacan, ogni domanda è una domanda d'amore e la questione, in effetti, è a partire da quale declinazione dell'amore ci orientiamo nel tentativo di intercettare il soggetto adolescente a partire dal suo immaginario. Si tratta di sintonizzarsi su una figura dell'amore che vada al di là del padre, un amore per la differenza assoluta che si traduce, in fondo, in un amore per il significante, preso come tale, appunto, non come un segno dell'essere perduto, ma come rimando a un al di là immanente alla stessa esperienza del dire. La parola orientata dall'amore di *transfert* ha una dimensione *transimmanente*: è ancora Blanchot a spiegarcelo meglio di altri:

Tutto ciò fa risaltare ancora meglio l'originalità del "dialogo" psicoanalitico, i suoi problemi, i suoi rischi e forse alla fine la sua impossibilità. Questa liberazione della parola a opera di se stessa rappresenta un'appassionante scommessa in favore della ragione intesa come linguaggio e del linguaggio inteso come potere di raccoglimento e di raggruppamento in seno alla dispersione. Chi parla e accetta di parlare accanto a un altro trova poco a poco le vie che faranno della parola una risposta alla parola. Questa risposta non viene dall'esterno come parola oracolare o divina, come risposta del padre al figlio, di chi sa a chi vuole non sapere ma obbedire, come parola pietrificata e pietrificante da portare in propria vece come una pietra. Occorre che la risposta, anche venendo dal di fuori, venga dal di dentro, torni a chi la sente come il movimento della sua stessa scoperta¹⁵.

L'amore di *transfert* è oggi rovesciato: non suppone più un sapere all'Altro. E per questo è da lì, da questa posizione di desupposizione, che si tratta di agire supponendo noi un sapere al soggetto e, precisamente, scommettendo su quel "mondo di larve", "non-realizzato" che si porta appresso. In questo senso, l'inconscio non è dalla parte della funzione paterna, ma propriamente del figlio, di colui che è venuto a scompaginare il legame tra potenza e atto perché incarna precisamente il non rapporto che è rimasto irrealizzato lì in mezzo. È qui, infatti, che la potenza del significante, al di là della cornice del senso che la trattiene, rivela tutta la sua carica soggettivante. Il significante nel suo rimando, al di là di ogni significazione,

15. M. Blanchot, *La conversazione infinita. Scritti sull' "insensato gioco di scrivere"*, Einaudi, Torino, 2015, p. 288.

al di là di ogni ideologia del senso, libera il tempo adolescente dal quadro evolucionistico nel quale è esteriormente collocato e fa dell'istante la figura paradigmatica della clinica che lo riguarda realmente.

Per questo, dovremmo iniziare a trattare gli schermi con cui gli adolescenti contemporanei strutturano la loro soggettivazione come insiemi di immagini-significanti, farne uso e piegare l'uso che già ne fanno. Iniziare a (ri)pensare l'immagine come significativa la cui virtualità, al contrario di quanto solitamente diciamo, è tutta ancora da incontrare¹⁶. È lì accanto, proprio sul punto di virtualità significativa dell'immagine, che l'incontro e l'etica della cura possono avere inizio. È sul piano di una virtualità che non è mai stata che il soggetto a venire potrà scrivere la propria scena.

Bibliografia

- Blanchot, M. (2015). *La conversazione infinita. Scritti sull'“insensato gioco di scrivere”*. Torino: Einaudi.
- Bonazzi, M. (2023). “Il sogno di un'insegnante”, in *Scuola. Filosofia di un mondo*. Napoli: Cronopio.
- Bonazzi M. (2019). “L'automaton lacaniano”, in *Automaton*, a cura di F. Leoni e R. Panattoni. Salerno: Orthotes.
- Compiani, C., Panattoni, R. (2021). “Luci e ombre degli schermi. Virtualità e cyberbullismo: la vita come potenza”, in A. De Vita (a cura di), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*. Milano: Mimesis.
- Lacan, J. (1978). *Le Séminaire, Livre XXV, Le moment de conclure*, inedito.
- Lacan, J. (1998). “Il fenomeno lacaniano”, in *La Psicoanalisi*, n. 24. Roma: Astrolabio.
- Lacan, J. (2002). “La direzione della cura e i principi del suo potere”, in *Scritti*, ed. it. a cura di G. Contri. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2002). “Posizione dell'inconscio”, in *Scritti*, ed. it. a cura di G. Contri. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2006). *Il Seminario. Libro XXIII. Joyce il sinthomo*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia. Roma: Astrolabio.
- Lacan, J. (2007). *Il Seminario. Libro X. L'angoscia*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia. Torino: Einaudi.
- Lacan, J. (2019). *Il Seminario. Libro XVI. Da un Altro all'altro*, ed. it. a cura di A. Di Ciaccia. Torino: Einaudi.
- Page, C., Jodeau-Belle, L. (2015). *Le non-rapport sexuel à l'adolescent. Théâtre et Cinéma*. Rennes: PUF.

16. C. Compiani e R. Panattoni, “Luci e ombre degli schermi. Virtualità e cyberbullismo: la vita come potenza”, in A. De Vita (a cura di), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*, Mimesis, Milano, 2021, pp. 115-137.

2. *Immaginario adolescente*

“In mancanza di riferimenti esterni, di norme e di riti, il fondamento delle certezze si sposta dal sociale al personale, con grave sovraccarico della condizione del singolo. L'espressione *disagio evolutivo* coniata dalla letteratura psicologica designa ormai uno stato di normale sofferenza, considerata fisiologica nell'età adolescenziale. All'adolescente è demandato interamente il compito arduo di organizzare il proprio transito. A tu per tu con gli sconvolgimenti del corpo e della mente i ragazzi portano sempre, con difficoltà, il peso della costruzione della verifica delle proprie competenze a crescere”.

Anna Fabbrini e Alberto Melucci (1992)

“Narciso adolescente è un personaggio saturo di futuro: conviene cercare di capirne le strategie e i progetti, poiché il futuro della nostra società è nelle mani di Narciso. Speriamo solo che ci riservi una qualità di vita migliore di quella che ci hanno riservato Edipo e i suoi genitori”.

Gustavo Pietropoli Charmet (2008)

*Sviluppare un'idea di futuro: a che serve sognare?*¹

di *Dominique Méloni*

Premessa

Nei testi ufficiali che regolano l'istruzione, la preoccupazione per l'orientamento scolastico e professionale sembra essere sempre più rilevante. Sebbene le politiche educative, a seconda del contesto e dei poteri in campo, siano considerevolmente cambiate negli ultimi decenni, fin dagli anni '50, esse sono state concordi sulla necessità di insegnare agli studenti a orientarsi. Oramai, infatti, le politiche educative sono concepite affinché gli studenti possano perseguire un "orientamento scelto" e non "subito" per mancanza di informazioni o influenzato da condizionamenti psico-sociali. Rispetto a un'educazione all'orientamento, i principi di tali politiche si basano sull'idea che gli studenti debbano imparare a informarsi, a conoscere i lavori e i percorsi formativi esistenti, ma che debbano anche imparare a conoscere se stessi.

In linea con la missione dell'istituzione scolastica francese, questa attenzione per l'orientamento rimanda alla volontà di sviluppare l'autonomia degli studenti. Da questo punto di vista, se da un lato essa segue un discorso umanista che auspica la crescita prima di tutto soggettiva, dall'altro si coglie un legame con il discorso economico che guarda all'occupabilità e alla capacità di adattarsi all'evoluzione del mercato del lavoro². La raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europeo del 18 dicembre 2006 sottolinea inoltre che l'acquisizione di competenze relative all'orientamento garantisce sia l'interazione sociale che la crescita personale degli individui.

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (*équipe littérature et culture italiennes*), Università Sorbonne.

2. In questo senso, il trattato di Lisbona e la risoluzione del consiglio dell'Unione Europea del 2004 raccomandano di sviluppare la capacità di orientamento degli studenti, in modo che possano adattarsi al loro futuro percorso professionale.

Concentrandosi sulla nozione di competenza, i testi ufficiali europei sul tema considerano i processi di orientamento come una serie di attività logiche. Per esempio, la risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea 156 del 2008 propone una definizione comune dell'orientamento in questi termini:

Processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, nell'arco della vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché gestire i loro percorsi personali di vita nelle attività di istruzione e formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui è possibile acquisire e/o sfruttare tali capacità e competenze³.

Logicamente, a livello nazionale e locale, i testi ufficiali affermano a loro volta la volontà di rendere gli studenti “attori delle loro scelte” grazie all'acquisizione delle informazioni necessarie e grazie alla capacità di prendere delle decisioni. Da questo deriva l'introduzione di un certo numero di dispositivi volti allo sviluppo delle competenze di orientamento.

Sul campo, tuttavia, la logica dei progetti degli studenti non è sempre evidente. Come ha testimoniato una studentessa Consigliera Principale d'Educazione, gli studenti devono esprimere i loro desideri, purché siano ragionevoli, e i loro desideri non sono necessariamente ragionevoli. Questo ci invita a riflettere su che cosa rappresenti l'orientamento per uno studente, distinguendo la prospettiva socio-politica da quella clinica ed etica. Perché, in effetti, se l'istituzione ha preso coscienza del ruolo che riveste nell'assicurare l'inserimento socio-economico, la parità di possibilità e la democratizzazione, essa tende a non considerare il portato immaginario chiamato in causa nella questione dell'orientamento, che rimanda al vissuto intimo dello studente. In queste pagine, ci interesseremo proprio a tale componente immaginaria, interrogando dove si situa il sogno e interrogandone la funzione, per come esso si lascia intravedere nei progetti di orientamento di uno studente in un particolare momento della sua adolescenza.

1. Il ruolo del progetto di orientamento

L'attenzione posta all'impatto delle scelte di orientamento è forse all'origine della minimizzazione delle esigenze che sono proprie al tempo di

3. Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, del 21 novembre 2008 – «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente». Si veda: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)).

costruzione dello stesso progetto di orientamento. Considerato semplicemente come l'anello di una catena, nei lavori e nei testi ufficiali che regolano in materia di orientamento, il progetto appare infatti come ciò che conduce alla supposta "buona scelta". Eppure, paradossalmente, il progetto è ritenuto essenziale per la motivazione e per la prevenzione dei rischi di abbandono scolastico. In questo senso Ridel (2004) e Boudinet (2012) hanno potuto sottolineare le aspettative eccessive che esso avrebbe suscitato. Nonostante questo, le implicazioni legate alla costruzione di un progetto rimangono relativamente poco esplorate nella letteratura.

Generalmente, un progetto viene commisurato rispetto alle possibilità della sua realizzazione. I professionisti e gli stessi genitori fanno regolarmente riferimento al principio di realtà definito da Freud per giustificare la necessità di tenere conto delle esigenze del mondo circostante. In questo modo, l'esagerata capacità immaginativa infantile deve poter evolvere per raggiungere ciò che è stato concettualizzato con la nozione di maturità vocazionale (Super, 1974; Huteau, 2007; Boutinet, 2020; Forner, 2021). Da questo punto di vista, l'adolescenza coincide con il tempo d'acquisizione delle capacità di ragionamento necessarie a questa maturità vocazionale. Eppure, da un punto di vista psichico, l'esplorazione del potenziale immaginario dei progetti di orientamento riveste un'importanza essenziale per l'adolescente. In alcuni lavori precedenti (2016; 2020), ho sottolineato le implicazioni determinate dal tempo necessario all'adolescente per fare le sue scelte di orientamento. Infatti, non soltanto la scelta fatta ha delle ripercussioni sul futuro, ma l'elaborazione psichica che porta a tale scelta incide sulla natura dell'uscita dall'adolescenza.

Da parte sua, Triandafillidis (2010) distingue il progetto dell'adulto da quello dell'adolescente. Egli vede, nel progetto dell'adulto, una funzione difensiva atta a negare l'immanenza della morte. Costruendo progetti, l'adulto evita di pensare che il suo futuro possa essere interrotto dalla morte, cosa che secondo Triandafillidis testimonierebbe una negazione ordinaria della morte.

Dal suo punto di vista, il progetto contiene una componente di negazione anche per l'adolescente, rendendo paradossalmente presente la mortalità. Infatti, la morte non è più veramente esclusa come nel fantasma di immortalità proprio all'infanzia, ma appare attraverso il tentativo di ripristinare un senso di continuità dell'esistenza minato nel corso dell'adolescenza. In questo modo, la morte è presente, ma dissimulata dal progetto. La *rêverie* in cui si coglie l'immagine di sé nel futuro sarebbe un primo passo che porta allo sviluppo di progetti simili a quelli degli adulti.

Mentre Triandafillidis, con questa elaborazione concettuale sul progetto, sottolinea i nessi tra il soggetto e il suo avvenire, Aulagnier (1989)

risitua la costruzione del progetto rispetto al passato, considerando la necessità di radicarlo nella storia del soggetto stesso. È la ragione per cui, dinnanzi alla ingiunzione genitoriale “costruisci il tuo futuro!”, la studiosa dice invece all’adolescente: “costruisci il tuo passato!” (*ibid.*, p. 221). Come Triandafillidis, Aulagnier considera la necessità che l’adolescente ritrovi un sentimento di permanenza minato dalle trasformazioni del corpo. Ma la stabilità non può trovarsi che tessendo legami tra il passato, il presente e il futuro. Nel corso di questo lavoro psichico, i ricordi d’infanzia e gli eventi significativi della storia, che la studiosa descrive come *fondi della memoria*, vengono ricostruiti e assumono un nuovo significato per il soggetto. Secondo Aulagnier, investire nel futuro diventa possibile quando il soggetto riesce a mantenere un sentimento di stabilità, inscrivendolo in una continuità con il passato. Così, offrendo la prospettiva di riconnettersi con il passato, il progetto diventa portatore di speranza o, in altri momenti, fonte di preoccupazione.

Più recentemente, Ikiz e Houssier (2021) propongono un’analisi che riprende allo stesso tempo l’idea di una dimensione protettiva del progetto che appare negli studi di Triandafillidis e quella di una funzione connettiva sviluppata da Aulagnier. Tuttavia, piuttosto che ritenere che il soggetto si protegga dal confronto con la morte negandola attraverso la costruzione di progetti futuri, individuano fundamentalmente l’esistenza di una tendenza a mantenere uno spazio di illusione, come un campo di gioco ancora possibile. Il progetto lascerebbe pensare che i suoi desideri possano essere soddisfatti, prima di confrontarsi con gli ostacoli o con le eventuali delusioni della vita. In questo modo il soggetto avrebbe il tempo di rafforzarsi, prima di affrontare la realtà. In continuità con la *rêverie*, il progetto sembra correggere la realtà, lasciando pensare ancora un po’ che essa sia controllabile. In questo modo, il progetto nutre uno spazio di transizione tra la realtà psichica e quella materiale, all’interno del quale i desideri vengono messi in scena e le figure genitoriali vengono gradualmente allontanate.

In linea con queste diverse prospettive che individuano le funzioni del progetto per lo sviluppo psichico dell’adolescente, con questo contributo mi interesserò più in particolare alla componente di sogno contenuta nel progetto adolescenziale. Più precisamente, si tratterà di esaminare cosa rappresentano i progetti che sembrano slegati dalla realtà, quei progetti la cui realizzazione sembra improbabile, al fine di analizzare la loro funzione e il loro situarsi nella vita psichica dei soggetti adolescenti. Ci avvicineremo alla funzione del sogno dal punto di vista psichico, esaminando i sogni a occhi aperti, a partire dalla loro vicinanza ai sogni notturni.

2. Che cosa sognano gli adolescenti? Perché?

La satira drammatica *Risveglio di primavera* di Wedekind (1891) fornisce materiali preziosi per comprendere la portata dell'immaginario degli adolescenti e, per questo, ha ispirato molte riflessioni nel campo della psicoanalisi. Dedicato ai sogni e ai pensieri degli adolescenti, questo lavoro teatrale è stato scritto nel 1891, quando il suo autore aveva solo 26 anni. Il titolo definisce la scena, poiché, riferendosi al risveglio per parlare di sogni, evoca prima di tutto l'emergere del desiderio in età adolescenziale. L'audace trattamento del tema del desiderio in una società puritana determinò una pesante censura sull'opera che venne messa in scena soltanto quindici anni dopo la sua scrittura da Max Reinhardt. *Risveglio di primavera* sarebbe quindi stato rappresentato per la prima volta un anno dopo la pubblicazione della prima edizione dei *Tre saggi sulla sessualità* di Freud (1905), saggi che la pièce, in un certo senso, precede su diversi punti che cercheremo di presentare.

Melchior, Moritz e Wendla, i protagonisti principali dell'opera, si confrontano con le metamorfosi della pubertà e con l'insorgere di un desiderio che non riescono a identificare, né qualificandolo e tanto meno nominandolo. Le loro preoccupazioni corporee li portano a interrogarsi sulla natura umana e sull'origine della vita, ma il pudore degli adulti permetterà loro di ottenere soltanto risposte evasive o insoddisfacenti. I giovani si fidano tuttavia tra di loro, parlando dei loro sogni. In essi il desiderio appare destabilizzante, incomprensibile, ma anche bloccato in un vicolo cieco, da cui il sottotitolo dell'opera: *Una tragedia di fanciulli*.

Alla Società psicologica del mercoledì, Freud e i suoi compagni di viaggio commentarono l'opera di Wedekind nel 1907, l'anno successivo alla sua prima messa in scena (Freud, 1907a). In questo periodo, Freud iniziava a riflettere sull'articolazione tra psicoanalisi e letteratura, individuando in quest'ultima la rivelazione di un sapere sulla psiche, *un sapere sconosciuto a se stesso*, secondo l'espressione lacaniana del Seminario XXIV (1976-1977). Il ricorso alla letteratura, permetteva a Freud di difendere le sue tesi sull'inconscio, basandosi sulle produzioni immaginarie degli autori, senza rivelare l'intimità di pazienti incontrati durante la sua pratica. Tale dialogo si sviluppò soprattutto in seguito a una riflessione più generale sulla portata della cultura, con l'introduzione della nozione di sublimazione nella prima edizione dei *Tre saggi sulla sessualità* del 1905 (*op. cit.*).

Con questo stesso spirito, mentre analizzava l'opera di Wedekind, Freud pubblicò *Il delirio e i sogni nella "Gradiva" di Wilhelm Jensen* (1907b). In questo scritto, Freud difende l'idea che la creazione sia paragonabile al sogno, alla vita immaginaria, ma anche al delirio. Questi diversi processi sarebbero segnati dal riemergere di un desiderio represso che ap-

pare in forme variabili. Mentre il desiderio inconscio sarebbe messo in scena nei sogni, mentre fantasie e deliri lo asseconderebbero per allentamento della sua stessa repressione, esso apparirebbe maggiormente trasfigurato nella creazione letteraria grazie al gioco della censura.

Attraverso questo approccio, Freud cerca di decifrare il desiderio latente, espresso nella creazione letteraria. Così, nella sua analisi del *Risveglio di primavera*, egli mette in evidenza alcuni punti salienti applicando il metodo psicoanalitico per trovare il significato inconscio, come se si trattasse di sogni raccontati da pazienti incontrati in analisi.

Di conseguenza, nei suoi commenti ai testi di Wedekind e di Jensen, o ancora nel testo *La création littéraire ou le rêve éveillé* (1907a)⁴, Freud riflette sulle modalità di comparsa del desiderio, mettendo sullo stesso piano il sogno notturno, i sogni dei protagonisti di un'opera letteraria, le fantasie di una tragedia, il delirio e persino il gioco del bambino. Mentre alcuni autori, come Winnicott (1971), distingueranno queste diverse produzioni inconse, Freud insiste invece sulla loro analogia. Dal suo punto di vista, infatti, il sogno e la *rêverie* sono simili, al punto da ritenere che ogni bambino che gioca si comporti come un poeta, prima di aggiungere che il contrario del gioco non è la serietà, ma la realtà (Freud, 1907c).

Dal suo punto di vista, mettendo in scena in forma simbolica un desiderio inconscio, il bambino o il creatore finiscono per adattarsi alle esigenze della realtà. Se, in apparenza, il soggetto impara ad accettare le esigenze della realtà crescendo, con queste attività trova uno spazio di libertà per soddisfare i suoi desideri repressi. L'adolescente, spiega Freud, rinuncia al gioco solo sostituendolo con un'altra attività della stessa natura, il sogno a occhi aperti, con cui «costruisce castelli per aria» (*ibid.*, p. 102). In un certo senso, queste fantasticherie preservano l'adolescente dalle costrizioni della vita adulta, che correggono per renderle temporaneamente conformi ai suoi desideri, prima di poterli integrare gradualmente. L'analisi di Ikiz e Houssier, di cui qualcosa si è detto precedentemente, segue la stessa logica.

Studiando il *Risveglio di primavera*, Freud insiste però più particolarmente sulla centralità delle preoccupazioni degli adolescenti che compaiono in queste fantasticherie rispetto alle trasformazioni del corpo e alla scoperta della sessualità. La sua interpretazione di quest'opera teatrale vuole da un lato riconoscere i fantasmi che la sottendono, dall'altro sottolinea le conseguenze della repressione della sessualità. Egli denuncia l'inadeguatezza degli adulti che non sono all'altezza di rispondere alle domande degli adolescenti, per esempio i genitori che non parlano di sessualità ai loro

4. Testo in italiano, *Il poeta e la fantasia* (1907), in *Opere*, ed. it. diretta da C. Musatti, Bollati Boringhieri, Torino, 2008, pp. 371-383.

figli, o gli insegnanti che non affrontano i temi che li preoccupano, derisi dallo stesso Wedekind attraverso la scelta del nome, come per esempio per il “Professor Cinturadifame”, ecc.

Attraverso quest’opera, Freud articola la questione del desiderio e quella del sapere, sottolineando la gravità con cui gli adolescenti si confrontano a esse.

Egli afferma che certo la vita è soggetta a interrogativi, ma che gli adolescenti si confrontano con la mancanza di conoscenza degli adulti. In effetti, Wedekind mette in scena lo sfasamento tra i saperi forniti dagli adulti e la ricerca di conoscenza degli adolescenti, facendo dire a Moriz, uno dei personaggi: «Ho sfogliato il “Piccolo Meyer”⁵ dalla A alla Z. Parole – nient’altro che parole! Non una singola spiegazione chiara. Questo pudore! – A che mi serve un’enciclopedia che non dà risposta alla questione fondamentale della vita?», o ancora, «A che scopo andiamo a scuola? Andiamo a scuola perché ci possano interrogare. E perché ci interrogano? – Perché bocciano. – Sette di noi devono bocciare, se non altro perché l’aula di sopra ha solo sessanta posti» (*ibid.*, p. 19 [ed. it., p. 15])⁶.

Qui Freud intende la sofferenza degli adolescenti come una conseguenza del puritanesimo di fine Ottocento. Per questo motivo, egli considera quest’opera interessante per la storia della civiltà e della morale. Tuttavia, in seguito, la rielaborazione dei suoi concetti indotta dalla seconda topica gli farà riconoscere l’esistenza di un malessere strutturale dovuto alla nostra condizione di esseri civilizzati, al di là della contingenza culturale o educativa. Già nel 1914, lavorando sulla nozione di identificazione in *Psicologia del ginnasiale* (1914), attribuiva agli insegnanti una funzione simile a quella del padre, che sembrava essere stato rimosso dal suo piedistallo. La messa in discussione dell’autorità degli adulti, attraverso il rifiuto o attraverso l’espressione di disappunto, non è in effetti un fenomeno culturale. Gli adolescenti in genere non si lasciano ingannare dagli ideali forniti dagli adulti. Abbandonando l’illusione della loro onnipotenza o infallibilità, essi si rendono conto della vacuità della loro retorica, comprendendo che «tout ceci n’est qu’enfantillage» (Freud, 1907a, p. 104)⁷.

Ogni generazione rimette in discussione i punti di vista di chi la precede in contesti molto diversi e in forme sempre diverse. Ma espropriando gli adulti del sapere che avevano riconosciuto loro da bambini, gli adolescenti si trovano isolati. Per Rassial (1996), lo scontro con il limite del sapere

5. Dizionario enciclopedico in due volumi.

6. Traduzione italiana da www.teatridipistoia.it/downloads/Risvegliodiprimavera_Wedekind.pdf.

7. Traduzione italiana nostra: «Tutto questo è solo infantile».

adulto, che potremmo descrivere in termini lacaniani come la *caduta dell'Altro*, è al centro del processo adolescenziale.

Attualmente, negli incontri condotti con adolescenti che si interrogano sulla loro scelta di orientamento, trovo delle idee simili a quelle dei personaggi del *Risveglio di primavera*, nonostante i cambiamenti nella morale e nonostante l'evoluzione dei rapporti tra adulti e adolescenti. I ragazzi esprimono il loro disappunto dinnanzi ad adulti che non sono all'altezza delle loro aspettative e riportano anche l'impressione che l'istruzione serva più a selezionarli che a sostenerli. Tuttavia, la realtà della natura competitiva del contesto contemporaneo ha l'effetto di drammatizzare il senso di isolamento insito nel processo adolescenziale, creando una risonanza tra la pressione esterna e la realtà interna. Per esempio, uno studente con un buon livello scolastico mi ha detto, come facesse eco alle parole di Moritz: «Io scelgo da solo, i miei genitori non sanno che cosa vada bene per me, neanche gli insegnanti lo sanno, nessuno lo sa, nessuno conosce le formazioni che mi permetterebbero di realizzare i miei sogni [...] Ci fanno studiare e poi ci scartano strada facendo, attuando delle selezioni!».

3. Il progetto: tra la dolcezza del sogno giovanile e l'annuncio del risveglio

Nel 1974, quando scrive la prefazione a *Risveglio di primavera* per la messa in scena di Brigitte Jacques, Lacan non analizza i sogni espressi dai protagonisti come protezioni contro la realtà che manterrebbero l'illusione di onnipotenza. Né cerca di interpretarli come espressioni di un desiderio inconscio. I sogni lo interessano infatti non tanto per ciò che testimoniano, quanto per gli effetti che hanno sugli adolescenti. Invece di considerare il sogno o il sogno a occhi aperti nella sua continuità con il sonno, riconosce in essi una funzione di risveglio. Al contrario dei postulati freudiani su questo punto, secondo Lacan, il sogno non è il “guardiano del sonno” che mantiene in una chiusura in se stessi di tipo narcisista ma, al contrario, provoca un risveglio negli adolescenti perché, evocando l'irruzione dei loro desideri, li porta a interrogarsi sulle possibili vie di soddisfazione. Da qui la sua formulazione introduttiva secondo cui questo dramma affronta che cosa sia per i ragazzi fare l'amore con le ragazze, sottolineando che neanche ci avrebbero pensato senza il risveglio dei loro sogni. Lacan non mette in discussione il fatto che il sogno contenga un elemento di illusione, ma questa illusione, o questa allucinazione nel caso del sogno notturno, porta il soggetto a interrogarsi sul significato che sembra rivestire.

L'espressione del desiderio che traspare attraverso il sogno, secondo lui, non è che una forma di scrittura che lo rappresenta in un preciso momento.

Tuttavia, essa dà un orientamento al desiderio significandolo e fornendogli punti di riferimento per orientarsi. Mentre Freud fa della scrittura del desiderio il suo oggetto di analisi, Lacan è quindi più interessato a ciò che esso fissa e a ciò che provoca.

Oltre ai riferimenti che il sogno in questo modo fornisce, Lacan sottolinea che esso spinge anche a uscire dalla chiusura in se stessi, sollecitando l'incontro con un partner. Tuttavia, l'incontro o la ricerca dell'incontro portano anche ad affrontare le delusioni, e quindi rimandano al carattere inaccessibile del desiderio. In altre parole, uscendo dalle sue *rêverie* l'adolescente incontra quello che Lacan chiama il reale. In questo senso, quando Wedekind descrive il problema che gli adolescenti hanno con i loro sogni, per il risveglio del loro desiderio che appare attraverso di essi, evidenzia il carattere irraggiungibile e imbarazzante che il desiderio rappresenta per loro. Il sogno appare angosciante perché evoca il desiderio o, ancora, perché genera un sospetto d'irrealtà.

Come le fantasticherie erotiche o sentimentali, le fantasticherie che riguardano l'avvenire socio-professionale corrispondono anch'esse a una forma di scrittura del desiderio. Quando un adolescente esclama con entusiasmo: «Il mio sogno è diventare giornalista sportivo di basket, è tutta la mia vita», facendo riferimento a Lacan, non si tratta di decifrare il desiderio inconscio che sta dietro a questa scelta, ma piuttosto di capire come tale desiderio si collochi nella sua economia psichica, per come appare nelle sue parole. Innanzitutto, nel descrivere il piacere che questa professione gli procurerebbe, evocando il piacere che provava da bambino quando commentava il suo sport preferito con la famiglia, il ragazzo si sta interrogando sulla possibilità di ritrovare questo piacere in futuro. Ma, parlando delle sue aspettative e spiegando che questo progetto è l'essenza della sua vita, egli affronta rapidamente la sensazione di essere in un vicolo cieco, aggiungendo: «Eppure so che questa professione non esiste!».

A volte possiamo trovare questo atteggiamento tra gli studenti di psicologia che esprimono il progetto di diventare *profiler*. Spesso ispirati da serie televisive, possono trovare dei supporti all'identificazione attraverso alcuni personaggi. Questi progetti, che gli adulti spesso qualificano di immaturi, perché difficilmente realizzabili, sono comunque generalmente enunciati con lucidità. Gli adolescenti sono consapevoli dell'inaccessibilità di questa professione, che in Francia non esiste o è molto poco rappresentata. In fondo, questi sogni non sono necessariamente destinati a realizzarsi, ma hanno comunque una funzione importante per gli adolescenti che, attraverso di essi, esprimono le loro preoccupazioni, come la studentessa liceale che desiderava sapere “chi sarebbe potuta diventare”, suggerendo che si stava interrogando sulla propria identità mutevole.

In ogni caso, al di là delle interpretazioni sul senso riscontrabili in un progetto rispetto alla storia del soggetto, mi pareva importante sottolineare che esso testimonia un tentativo di affermare una parte di sé o di affrontare questioni relative alla propria identità. Effettivamente, in risonanza con il processo adolescenziale, la costruzione di un progetto di futuro professionale pone la domanda «chi sono io?». Argomento frequente di discussione tra gli adolescenti, esso rappresenta un modo per affermare i propri ideali e ottenere il riconoscimento degli altri. Se da un lato può sembrare rassicurante per alcuni aspetti, in quanto consente di credere in un futuro promettente, dall'altro può essere angosciante per gli adolescenti che non riescono a capire cosa vogliono veramente.

Conclusione: orientarsi con il proprio immaginario

Se non consideriamo i progetti sognati come progetti immaturi che devono essere corretti per conformarsi alla realtà, e nemmeno come materiale per individuare in essi la testimonianza di desideri inconsci, possiamo vedere attraverso di essi un tentativo di costruzione. Riconoscere il progetto, anche se irrealistico dal punto di vista dell'adulto razionale, incoraggia il lavoro di elaborazione che dà consistenza al sentimento di identità. Il tempo per trovare dei punti di riferimento attraverso i sogni espressi nei progetti futuri è infatti necessario per ritrovare un senso di unità, come ha espresso uno studente dicendo: «è una scelta ovvia... ma mi ci è voluto del tempo per farla».

Gli adolescenti compiono questo percorso in solitudine, senza il beneficio di una mediazione pedagogica, tanto più che intraprendere un progetto implica affrontare non solo l'angoscia legata al desiderio, ma anche il limite della sua realizzazione.

In ogni caso, l'adulto ha un ruolo da svolgere nel facilitare l'elaborazione da parte dell'adolescente di un'immagine di sé salda, rimanendo attento ai suoi progetti. Pertanto, piuttosto che cercare di far riconoscere le esigenze della realtà o cercare di far ragionare l'adolescente, può di fatto sostenere questa costruzione riconoscendovi l'affermazione dei suoi desideri o l'espressione delle sue preoccupazioni. In questo senso, può anche incoraggiare gli adolescenti che evitano di costruire un progetto, ascoltando le loro preoccupazioni, le loro delusioni o disillusioni, senza concentrarsi sulla realizzazione concreta di una scelta di orientamento. Ma lo stesso adulto non deve dimenticare l'adolescente che è in lui, con la sua parte di sogni, di dubbi e di delusioni, che possono essere ravvivati in questa occasione. La posizione dell'adulto potrà infine aiutare l'adolescente mostrando flessibilità, senza insistere perché realizzi i suoi sogni e senza costringerlo a stendere troppo presto un velo sui propri.

Questa ricognizione che dà consistenza al sentimento di identità è solo illusoria, poiché non corrisponde a una verità, non essendo tale senso stabilito una volta per tutte. Tuttavia, essa porta sollievo fermando, almeno per un momento, il vagabondaggio dell'adolescenza e permette di uscire da quel periodo in cui, per citare Freud nel suo commento, il desiderio è «senza nome, anonimo» (p. 104).

Per quanto illusorio, l'immaginario rimane essenziale per dare consistenza al desiderio. È per questo che Lacan cerca di riabilitarlo nella sua prefazione o, ancora, durante il seminario che tiene nello stesso anno dal titolo *Nomi-del-padre* (1974-1975). Egli sottolinea che, accanto al disinvestimento dal mondo per sfuggire al disordine che Freud aveva effettivamente identificato con le fantasie, l'immaginario permette di coprire una mancanza rifugiandosi dietro una scelta che testimonia un'identificazione, degli ideali, o dei valori, degli interessi e delle motivazioni, per esprimerla in termini più comuni. L'immaginario non è solo vincolato all'immagine, ma è destinato a essere collegato al simbolico. Rimanere nel vagabondaggio adolescenziale rifiutando di fidarsi degli insegnamenti e dei sembianti degli adulti porta a un vicolo cieco, ma anche viceversa, quando si cerca di seguirli ciecamente, come testimonia il personaggio di Moritz che, in *Risveglio di primavera*, si toglie la vita. Infine, si può trovare sollievo facendo riferimento a un sembiante, ma a condizione che questa possa evocare una parte della propria storia, permettendo al soggetto di riconoscersi. Ritroviamo ancora questa idea nel destino di Melchior nell'opera di Winkelind, personaggio che segue l'Uomo mascherato, conducendolo tra gli uomini. L'unico personaggio che sopravvive all'adolescenza seguirà dunque l'Uomo mascherato, la figura di sembiante per eccellenza, a cui l'autore dedica la sua opera, quasi a sottolineare con una nota di cinismo la funzione determinante che egli riveste per il futuro degli adolescenti.

Da questo punto di vista, possiamo pensare il progetto come a un modo per confermare una decisione sulla propria posizione nel mondo, stando al gioco e rifugiandosi nella finzione per coprire la propria mancanza a essere. Non ingannarsi del tutto aderendo a “progetti preconfezionati”, ma ingannarsi un poco per reprimere il malessere, riparandosi in parte dietro un progetto che possa testimoniare una parte di sé, per fissarsi per un momento indossando una maschera; tutto questo rimanda a ciò che Lacan propone nel passaggio dalla *éducation* alla *édupation*.

Bibliografia

- Aulagnier, P. (1989). “Se construire un passé. Exposé théorique”, in *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 7, pp. 191-221.
Ridel, L. (2004). “Le temps du projet”, in *Topique* (86), pp. 87-95.

- Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Boutinet, J. (2020). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Forner, Y. (2021). *Les décisions d'orientation. Notions fondamentales*. Paris: Presses universitaires du septentrion.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris: Folio (Éd. fr. 1987).
- Freud, S. (1907a). "Intervention de Freud sur L'Éveil du printemps à la société Psychologique du mercredi à Vienne", in F. Wedekind (dir.), *L'Éveil du printemps. Tragédie enfantine*. Paris: Gallimard (Éd. fr. 1974).
- Freud, S. (1907b). *La Gradiva, fantaisie pompéienne de Wilhelm Jensen dans Le délire et la Gradiva*. Paris: Gallimard (Éd. fr. 1976).
- Freud, S. (1907c). "Le créateur littéraire et la fantaisie", in S. Freud (dir.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard (Éd. fr. 1985).
- Freud, S. (1914). "Psychologie du lycéen", in S. Freud (dir.), *Résultats, idées et problèmes*, I (pp. 227-231). Paris: Presses Universitaires de France (Éd. fr. 2007).
- Huteau, M. (2007). "Maturité vocationnelle (*vocational maturity, career maturity*)", in J. Guichard (dir.), *Orientation et insertion professionnelle: 75 concepts clés* (pp. 284-287). Paris: Dunod.
- Ikiz, S., Houssier, F. (2021). "Finir l'adolescence, devenir adulte: de la rêverie au projet", in *Enfances & Psy*, 89, pp. 162-170.
- Lacan, J. (1974). *Les non dupes errent, Séminaire du 11 décembre 1973*. Récupéré de: <http://espace.freud.pagespersoorange.fr/topos/psych/psysem/nondup/nondup3.htm>.
- Lacan, J. (1974). "Préface", in F. Wedekind (dir.), *L'Éveil du printemps. Tragédie enfantine*. Paris: Gallimard.
- Méloni, D. (2016). "A escolha de uma orientação vocacional: uma oportunidade de trabalho psíquico para o adolescente [Le choix d'une orientation professionnelle: une occasion de travail psychique à point nommé pour l'adolescent]", in *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19, pp. 647-662.
- Méloni, D. (2020). "Résonances subjectives d'une dénomination professionnelle", in *Connexions*, 113, pp. 211-222.
- Rassial, J.J. (1996). *Le Passage adolescent, de la famille au lien social*. Toulouse: Erès.
- Super, D.E. (1974). *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Evaluation*. Washington DC: AGPA.
- Triandafillidis, A. (2010). "Stratégies d'immortalité", in *Adolescence*, 282, pp. 443-460.
- Wedekind, W. (1891). *L'Éveil du printemps. Tragédie enfantine*. Paris: Gallimard (Éd. fr. 1974).
- Winnicott D.W. (1971), "Rêver, fantasmer, vivre", in D. W. Winnicott (dir.), *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard (Éd. fr. 1975, pp. 40-54).

Nella rete di una storia senza futuro (no future), una gioventù a corto di sogni¹

di *Ilaria Pirone*

Premessa

Le riflessioni di questo contributo si basano sulla mia esperienza di docente-ricercatrice in Scienze dell'educazione e della formazione a contatto di studenti neo-diplomati, iscritti al primo anno di università. L'incontro con alcuni di questi giovani, in difficoltà rispetto alle esigenze accademiche e in posizione passiva rispetto alla trasmissione del sapere, mi interroga da un punto di vista politico, in un momento in cui tutti ci confrontiamo con una serie di crisi senza fine che sfidano la nostra capacità di immaginare un altro mondo. Nonostante ci siano dei giovani che trovano la forza di confrontarsi con la società nella quale sono catapultati, di sognare e di trasgredire, gli studenti con cui sono a contatto non sembrano trovare questa forza di "essere contro" e lo si intravede nel rapporto che hanno con il linguaggio, proprio lì dove la funzione narrativa, la capacità di costruire la trama di un mondo altro, sembra essere minata.

Un giorno, a lezione, ho rivolto delle domande agli studenti rispetto alle loro aspettative, anche quelle più strettamente legate ai loro studi, e la reazione è stata sorprendente rispetto al contesto: «Professoressa, noi siamo la generazione della *flemme* (fiacca)». Nel Medioevo, con il termine *phlegme* i medici designavano uno dei fluidi del corpo che rendono la persona poco dinamica. In francese è possibile dire di qualcuno che «ha la *flemme*» e si tratta di un'espressione di uso corrente usata per dire che la persona in questione non ha voglia di fare qualcosa. È un'espressione banale, ma mi ha colpito che questi giovani vi facessero ricorso per definire se stessi nel contesto di un corso universitario. Era come se annunciassero che da lì, da quella situazione,

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (équipe littérature et culture italiennes), Università Sorbonne.

non si sarebbero mossi, visto che comunque nessuno li aspettava altrove. In risposta alla mia richiesta di dirmi qualcosa in più al riguardo, uno studente del gruppo ha definito la *flemme* come segue: «La *flemme* è più che la pigrizia, a volte si ha la *flemme* perché non si sa se valga la pena continuare».

1. Crisi e lacerazione del tessuto narrativo

Le nuove generazioni stanno crescendo in una narrazione senza futuro («no future»). Hanno vissuto la crisi sanitaria, con la pandemia Covid-19; assistono a successioni di catastrofi umanitarie, conseguenze di crisi economiche e geopolitiche, e di catastrofi ambientali, sia qui che altrove. La guerra non è più solo una narrazione storica, ma con la guerra in Ucraina essa è presente e vicina. Questo elenco sintetico mostra insomma che la gioventù è esposta a una serie di crisi senza fine che rischiano di de-temporalizzare l'esistenza, per usare le parole della filosofa Myriam Revault-d'Allonnes (2012). Questa espressione molto precisa è un modo di indicare proprio la difficoltà di proiettarsi in un futuro e di sognare un altro mondo. Queste crisi rischiano di spezzare la trama che tiene insieme il racconto dell'esistenza. In termini psicanalitici, si tratta di un Reale che continua a colpire nello stesso punto, lì dove normalmente si traccia una linea di orizzonte. Un Reale che colpisce proprio la capacità di sognare, di immaginare, per i nostri giovani ma, ovviamente, per tutti noi. E questo è problematico: che cosa ci possiamo aspettare dalle nuove generazioni, se noi siamo i primi a non riuscire a immaginare un mondo a venire?

Per Hannah Arendt (1958) l'«amor mundi» è la *conditio sine qua non* per fare spazio alla nuova generazione. Ora, il nostro disincanto nei confronti del mondo impoverisce la capacità narrativa degli adulti, che rischia di ridursi a un racconto nostalgico di un mondo che è stato, invece di essere una narrazione che promette un mondo a venire, «Quando sarai grande...» (Rassial e Benhaïm, 2009). Accanto a questo inaridimento della nostra capacità di raccontare il nostro mondo, assistiamo a una sorta di desertificazione che avanza, sia nel senso concreto di questa terra, di questa casa che brucia, per riprendere il titolo di uno degli ultimi saggi di Giorgio Agamben (2014), sia nel senso metaforico, di desertificazione del discorso politico, lasciando così bruciare le fiamme del Reale. Cresce il deserto, per riprendere il «grido» di Nietzsche ripreso a sua volta da Heidegger (1999, pp. 46-47)²,

2. «Dans une décade où le public ne connaissait encore rien des guerres mondiales, où la foi dans le progrès devenait presque la religion des peuples et des États civilisés, Nietzsche a crié “Le désert croît”. [...] Mais énigme sur énigme: ce qui était autrefois un cri, “le Désert croît”, menace de devenir bavardage». M. Heidegger, *Qu'appelle-t-on pen-*

l'«estensione di questo deserto», scrive Arendt, che è «il ritiro di tutto ciò che è tra noi» (Arendt, 2014, p. 299), quindi, secondo la definizione della filosofa, il venir meno del senso della politica che costituisce il mondo come costruzione di questo «spazio tra gli uomini» (Arendt, 2014, p. 170).

Nonostante queste osservazioni, non mi considero pessimista, non sono anzi né ottimista né pessimista. Osservo e cerco di capire. C'è stato il tempo felice della decostruzione, decostruzione delle grandi narrazioni per riprendere la formula di Lyotard (1979), decostruzione di un certo modo di concepire le nostre istituzioni. Da queste ceneri sono sbocciate delle utopie, plurali e multiformi, nelle quali risiede la capacità di sognare un altro mondo. Nel frattempo, però, queste forme narrative sono state soffocate dal discorso neoliberale, un discorso il cui pilastro è l'atemporalità dell'immediato, un discorso bidimensionale privato dello spessore del tempo e del tempo futuro. Lungi dall'essere semplicemente un sistema economico, è ormai l'unico discorso che organizza il legame sociale e finisce per governare gli individui, i quali ormai sono considerati imprenditori delle loro soggettività. Come ha scritto Pierre Bourdieu nel 1998, in un articolo molto denso e ancora molto istruttivo e profetico, si tratta di un «programma di distruzione metodica dei collettivi» (1998).

Se per un certo tempo, come individui, abbiamo potuto godere dei falsi guadagni e dei benefici di questo sistema, ora come cittadini e come uomini e donne impegnati nelle istituzioni che dovrebbero contribuire a questa capacità di ricucire e rinnovare la collettività, stiamo soffrendo, ma non siamo in grado di costruire forme narrative che ci permettano di ripensare il nostro mondo comune e di immaginare (*fictionner*) la nostra esistenza. Per il momento, faticiamo a incrinare questo discorso neoliberale tappabuchi, dal quale riusciamo a proteggerci solo ritirandoci nelle nostre identità e nelle nostre narrazioni identitarie, e cerchiamo di calmare la nostra angoscia esistenziale con risposte chimiche e tecnico-scientifiche.

In questo quadro molto generale, è importante sottolineare che, nonostante tutto, gran parte della gioventù sta facendo il proprio lavoro, provando cioè a creare una discontinuità in questo discorso che vuole essere compatto e senza pieghe. Di fronte a questa desertificazione, incontriamo giovani in movimento, giovani che sono lì per rompere le nostre vecchie rappresentazioni del mondo, giovani che gridano, che ripensano un altro

ser? [1951-1952], Presses Universitaires de France, Paris, 1999, pp. 46-47. «In un decennio in cui l'opinione pubblica non sapeva ancora nulla delle guerre mondiali, in cui la fede nel "progresso" stava diventando quasi *la* religione dei popoli civili e degli stati, Nietzsche ha gridato: "Il deserto cresce...". [...] Ma un enigma si aggiunge all'altro. Ciò che prima era un grido: "Il deserto cresce..." minaccia di diventare uno sproloquio». Traduzione italiana di U. Ugazio e G. Vattimo, 1988, pp. 62-63.

mondo possibile. Una parte della nostra gioventù sembra cercare altre forme di vita collettiva rispetto a quelle proposte dalle istituzioni che conosciamo, istituzioni ormai indebolite dalla nostra incapacità di creare connessioni. In Francia, per esempio, le statistiche mostrano che i giovani votano sempre meno, ma dagli studi sociologici questo non equivarrebbe a una loro depoliticizzazione. Per molti, al contrario, questo significa che le vecchie forme istituzionali democratiche non fanno più al caso loro; i giovani sono molto impegnati al contrario in iniziative sociali e solidali, in forme alternative di organizzazione della vita politica e di democrazia partecipativa, come si dice oggi, contro le nostre democrazie rappresentative in crisi. Per questi giovani, nonostante tutto, è possibile sognare un mondo altro e le loro creazioni, i loro sogni, hanno un valore politico.

Insistiamo sull'idea che la capacità di sognare e di immaginare abbia una funzione politica, perché essa permette di pensare e di desiderare altri possibili, dal momento che è proprio su tali idee che si fonda la forza di sovvertire un vecchio mondo e di inventare un'altra narrazione. Arendt (1972) definisce la libertà come la capacità di prendere delle iniziative, ma aggiungerei che se non si riesce a osare nell'immaginare un possibile diverso, nessuna iniziativa può essere presa. È importante sottolinearlo: molti dei nostri giovani trovano la forza di confrontarsi con la società in cui sono inseriti, nonostante si possa facilmente constatare che non si fa nulla per dare loro uno spazio, dato che la generazione che li precede, la nostra, sostanzialmente non li aspetta da nessuna parte.

La preoccupazione da cui nasce questo contributo viene dalla considerazione di un'altra fascia di giovani, di quanti cioè non sembrano trovare la forza di opporsi e sembrano invece lasciarsi schiacciare dalla macchina. È così che percepisco la posizione di una parte degli studenti universitari del primo anno dei nostri corsi di scienze umane e sociali.

2. L'immaginario in panne: una gioventù immobile

“Dans un univers dénoué de signes, S [Sujet], s'étiolé et dépérit; autant dire qu'il n'a pas lieu- d'être-. Dans un univers dénoué d'indices, repérer végète à sa manière qui est de percevoir des indices là où c'est un signe qui a été fait –volontairement”.

F. Deligny cité par P. Macherey,
Dans s'orienter (2017, p. 73)

All'origine di questa riflessione c'è la mia esperienza di docente-ricercatore in Scienze dell'educazione, ma c'è anche l'esperienza, che considero

oggi molto preziosa, della creazione e dell'accompagnamento di un programma nella nostra università di Parigi 8, per gli studenti del primo anno che abbandonano gli studi dopo i primi tre mesi: il diploma universitario *Universitas*³. Questo programma permette ai nostri studenti iscritti ai vari corsi di laurea triennale di non abbandonare gli studi nell'invisibilità, dopo un primo trimestre difficile; il programma permette loro di prendersi del tempo – sottolineiamo quest'ultimo aspetto – per ricostruire, o addirittura in alcuni casi per costruire per la prima volta, un progetto di orientamento. Per dirla in termini a noi più familiari e meno affini all'attuale discorso tecnico-pedagogico, questo diploma di formazione universitaria si rivolge a studenti «in difficoltà di orientamento». Possono essere studenti che sono approdati a un corso di laurea che non era la loro prima scelta; oppure possono essere studenti spaventati e scoraggiati, dopo poche settimane, dalla richiesta universitaria, dal cambio di paradigma nel passaggio tra scuola superiore e università.

Spesso, una parte di questi studenti neo-diplomati si ritrova senza strumenti, equipaggiati secondo il discorso sociale e il sistema educativo come persone con «abiti estivi e cartine dei laghi del nord d'Italia», ma che in realtà «partono per una spedizione polare» (Freud, 1930). In Francia, constatiamo quotidianamente un crescente divario tra le competenze acquisite durante l'istruzione secondaria e le aspettative del sistema di studi universitari. Negli ultimi anni, questa realtà ha portato le università a creare una pletera di dispositivi pedagogici di recupero o che fanno da ponte tra i due cicli, per consentire agli studenti di recuperare un certo numero di competenze, comprese quelle fondamentali come la lettura e la scrittura. Oltre a queste difficoltà accademiche, molti studenti devono talvolta affrontare le questioni esistenziali che caratterizzano l'ingresso nella cosiddetta età adulta, con la conseguente riorganizzazione dei ruoli nelle loro relazioni sociali.

Orientarsi – preferiamo il verbo al sostantivo «orientamento» perché consente di mettere l'accento sul potere dell'azione – è l'obiettivo principale di questo programma. Attraverso di esso, ovviamente, dovrebbero essere forniti gli strumenti per imparare a muoversi nel labirinto dell'università e per capire come costruire un piano di studi e un progetto professionale. Ma nel programma è inclusa anche la dimensione metaforica che sottintende queste competenze: orientarsi significa anche trovare dei punti di riferi-

3. Ho creato questo programma nel 2020 con il sostegno di diversi servizi dell'università. Esso è stato inaugurato nel novembre dello stesso anno accogliendo un gruppo di 30 studenti. Attualmente, la responsabilità pedagogica è affidata a François Le Clère, che fa vivere il programma con grande impegno, riadattandolo e riorganizzandolo costantemente, affinché rifletta un lavoro istituzionale reale e continui ad avere senso.

mento affinché l'esistenza non sia un labirinto e sia quindi possibile fare delle scelte. Il dispositivo è stato concepito a partire da questi presupposti ed è proprio in questo contesto che ho potuto incontrare, diversamente, studenti del primo anno in difficoltà e in situazione di abbandono scolastico. Questo incontro offre un insegnamento. È raro leggere degli studi dedicati alle difficoltà affrontate dagli studenti universitari, perché queste tematiche tendono a concentrarsi sugli alunni della scuola secondaria di primo e secondo grado. Sebbene non sia mia intenzione fare qui un'analisi didattica o una lettura deficitaria della mancanza di conoscenze accademiche sul tema, dinnanzi a loro, ciò che pone delle questioni è la mancanza di appetito per il sapere, che leggerei come una paura del sapere, paura di saperne qualcosa, un rischio troppo grande di affrontare una posizione di non sapere.

Questa questione del rapporto con il sapere inconscio e il suo impatto sul rapporto con la conoscenza e l'apprendimento è stata oggetto di un lungo lavoro in Francia da parte di alcuni psicanalisti, tra i quali è possibile citare Martine Menès, Serge Boimare e Evelyne Lenoble; allo stesso tempo se ne sono occupate le scienze dell'educazione e in particolare i fondatori della rete Cliopsy³⁴; da parte mia, però, vorrei sottolineare un aspetto particolare del rapporto con il sapere: il rapporto che questi giovani adulti hanno con la lingua. Per questi studenti, il linguaggio è molto limitato dal punto di vista sintattico e lessicale e soprattutto impoverito del suo potere metaforico, un linguaggio che li lascia nudi, senza veli, senza la capacità di porre dei veli, di tessere una tela intorno a questo buco del sapere dell'esistenza. Molti ricercatori in Francia si sono interessati al rapporto particolare che alcuni nostri giovani hanno con il linguaggio. Ma ad avermi interessato in studi precedenti era stato il fatto che questo rapporto mettesse in evidenza delle difficoltà più generali, al di là quindi delle difficoltà lessicali e sintattiche, delle difficoltà legate piuttosto alla capacità di creare una narrazione, di raccontare e di raccontarsi. La capacità narrativa è ciò che sostiene la capacità di immaginare/di costruire una trama (*fictionner*) di orientarsi nello spazio e nel tempo, di creare collegamenti, di tessere narrazioni intorno agli abissi dell'esistenza.

La sua funzione simbolico-immaginativa permette di velare il Reale, di «troiser», se vogliamo riferirci al paradigma teorico dei tre cerchi del nodo borromeo, espressione che si trova in particolare nella lezione del 19 marzo

4. Per una bibliografia completa e per le informazioni riguardanti la storia di questo concetto tra la psicanalisi e l'ambito educativo, rimando alla notizia che ho redatto per il *Dictionnaire de l'éducation* (Pirone, 2017a). Per maggiori informazioni relative alla rete di ricercatori di Cliopsy, i lettori possono consultare il sito: www.cliopsy.com.

1974 del seminario inedito di Lacan. Essa sostiene il lavoro di storicizzazione e permette al soggetto di ex-sistere. Possiamo pensare al processo adolescenziale, o all'evento giovanile (Garcia-Fons e Solal, 2016), come a un momento di ricostruzione di nuove narrazioni, come parte del lavoro che il soggetto deve compiere per tagliare e ricostruire nuovi legami, un processo di disfacimento e tessitura di una nuova trama narrativa, lacerata nell'adolescenza con l'inizio della pubertà, confrontata con la dimensione sessuale del corpo e rielaborata nel momento di passaggio al ruolo adulto (compreso quello di studente), come in ogni momento di nominazione simbolica che scandisce una vita. L'immaginario ha quindi un ruolo fondamentale da svolgere, che è quello di legare, rilegare, intrecciare, dare consistenza, in riferimento a quello che Lacan definiva il «nœud bo».

Questa attenzione alla dimensione narrativa del linguaggio deriva da una ricerca precedente (Pirone, 2017b) che ho condotto in scuole medie e licei, con cosiddetti studenti in difficoltà scolastica. Queste esperienze mi hanno permesso di comprendere in modo diverso le difficoltà incontrate con alcuni studenti al primo anno di università.

Nella ricerca che avevo condotto sulle pratiche linguistiche orali e scritte di questi adolescenti (più giovani dei nostri studenti) confrontati al fallimento, è risultato molto difficile per loro organizzare una storia indirizzandola a qualcuno e mettendo in atto tutte le operazioni linguistiche necessarie alla costruzione narrativa. Senza menzionare i numerosi errori ortografici, i loro testi erano disordinati, con molta confusione nell'uso dei tempi verbali e dei pronomi (questo secondo aspetto soprattutto nella lingua orale) e un raro uso della punteggiatura. Lo stesso tipo di confusione si riscontrava nella costruzione narrativa dei loro racconti: il modo di raccontare rendeva difficile seguire il filo della storia in testi in cui la struttura della trama era raramente mantenuta dall'inizio alla fine.

Avevo paragonato questo particolare modo di raccontare a una forma di espressione per immagini giustapposte, che sembra riflettere un certo uso dell'immagine caratteristico della nostra modernità (Pirone, 2015): immagini a flusso continuo che alimentano la nostra illusione di poter vedere tutto «in diretta», mettendo fuori gioco la dimensione narrativa, le sue temporalità ed ellissi. E in questo «vedere tutto», i racconti degli studenti lasciavano intravedere un linguaggio «nudo» e delle parole catturate in un'immediatezza senza tempo, dove la scrittura in queste forme non diegetiche non sembrava permettere di rivivere la crudezza di queste parole. Conosciamo tutti la capacità degli adolescenti di variare le forme del linguaggio a seconda del destinatario, di giocare con il linguaggio, anche esponendosi in tutta la sua crudezza; conosciamo anche la loro capacità di trovare, nella scrittura (Gutton, 2002) o in altre modalità espressive,

forme di creatività e trasgressione. Conosciamo la provocazione che si può manifestare nella loro creatività, ma parliamo meno dei cedimenti di un immaginario in panne, dei vicoli ciechi in cui si infila la capacità di narrare, della fissità di una lingua che non può ritessere il tessuto fantasmatico lacerato dal processo puberale, una lingua che non è più in grado di inventare, questo lavoro necessario di velatura del corpo che diventa il luogo dell'esperienza del difetto.

Ma se da un lato l'adolescente deve fare questo lavoro di ritessitura della narrazione che gli permetta di trovare un nuovo spazio nel mondo, perché questo lavoro abbia luogo è necessario che egli possa trovare nella cultura, nella scuola, altre narrazioni che gli permettano di risolvere gli enigmi dell'esistenza. Queste impasse della capacità narrativa (*fictionner*) di questi giovani li rendono più vulnerabili alle attuali forme di discorso scolastico, che riducono il soggetto a un contenitore da ingozzare di informazioni, di cose, che uccidono l'appetito per il desiderio e il potere trasgressivo del linguaggio, e che riducono il sapere umano e umanizzante a un insieme di conoscenze. Le successive riforme della scuola, i ripensamenti della sua funzione simbolica e istituzionale e la formazione sempre più tecnica degli insegnanti rendono sempre più fragile la sua funzione di trasmissione. Dinnanzi a nuove modalità di trasmissione caratterizzate dalla riduzione a tecnicismi e soprattutto sempre più parcellizzate, una parcellizzazione che guarda caso non costruisce un racconto, la domanda ricorrente degli alunni «ma a cosa serve questa cosa?», diventa allora legittima, perché la dimensione arbitraria della cultura è illusoriamente esclusa da un sistema che trasforma gli alunni in consumatori, all'interno di un nuovo paradigma scolastico in cui tutto è soggetto all'ordine del piacere e dell'utilità. Ora, questi alunni, questi adolescenti, diventano poi i nostri studenti, i nostri giovani adulti e portano con loro, all'università, queste stesse difficoltà e debolezze.

3. L'università, un'istituzione malridotta

L'incontro con questi studenti e le loro difficoltà mi ha fatto molto riflettere sul ruolo dell'università in Francia oggi e anche sulle modalità di insegnamento. C'è qualcosa che ci sfugge. Possiamo amare quello che insegniamo, possiamo farlo con passione, ma qualcosa dei nostri insegnamenti viene respinto da una gran parte dei giovani che accogliamo nelle nostre formazioni.

Grazie a questi studenti, ho capito meglio che cosa intendono certi sociologi come Stéphane Beaud, Tom Chevalier e Nicolas Charles quando parlano di «gioventù sacrificata» (Chevalier e Loncle, 2021).

Questi giovani subiscono quello che i ricercatori hanno giustamente definito in termini di «massificazione universitaria», alimentata tra l'altro dalla crescente domanda di qualifiche professionali che si fa sempre più esigente, vale a dire che sempre più professioni richiedono un diploma di istruzione superiore, come per esempio il processo di «specializzazione magistrale» dei lavori legati al sociale. Se indubbiamente è un progresso permettere a sempre più giovani di accedere agli studi superiori, allo stesso tempo assistiamo a una forma di declassamento scolastico e una concorrenza feroce per accedere a un impiego. Senza dimenticare la constatazione quotidiana nelle nostre università di una mancanza di mezzi per accompagnare questa cosiddetta massificazione.

Un'altra conseguenza della necessità di fare studi superiori è la creazione di ciò che nel nuovo linguaggio dell'istruzione universitaria è noto come *occupabilità*: ciò significa preparare gli studenti al mercato del lavoro in modo che siano immediatamente «occupabili», o potremmo dire «utilizzabili» e utili. Ciò si traduce in quello che in Francia è noto come il processo di «professionalizzazione» delle formazioni. Il ministero dell'insegnamento superiore ribadisce senza sosta, statistiche alla mano, che le nostre formazioni universitarie in scienze umane e sociali non preparano abbastanza al lavoro. Per le nostre formazioni in scienze dell'educazione e nella formazione dei futuri insegnanti di scuola primaria e secondaria, questo approccio professionalizzante è diventato molto importante. Sempre più formazioni sono concepite per trasmettere le tecniche adatte alla messa in campo immediata di buone pratiche educative e di insegnamento.

Mi sembra importante anche ricordare un altro elemento del contesto relativo all'arrivo degli studenti all'università: in Francia, le modalità di iscrizione all'insegnamento superiore si svolgono su una piattaforma nazionale *online*, passaggio obbligatorio per tutti i neo-diplomati che vogliono iniziare l'università. Questa piattaforma, con il supporto di algoritmi, contribuisce alla gestione della selezione e delle scelte di orientamento dei futuri studenti. I candidati esprimono *online* delle preferenze di orientamento rispetto alle università e alle formazioni a cui vorrebbero iscriversi; dopo questa fase, che segue un calendario nazionale, ha luogo un complesso processo di selezione, con il risultato che molti studenti finiscono in corsi che non hanno scelto, ritrovandosi così indirizzati *per default*.

Ricordare qualcuno di questi elementi di ordine sociologico e istituzionale, anche in modo piuttosto sommario, ha la sua importanza, perché è proprio in questo contesto che gli studenti più in difficoltà arrivano all'università: spesso senza aver scelto, orientati a forza e, allo stesso tempo, disorientati.

Innanzitutto, una buona parte di loro non ha scelto di proseguire gli studi, ma è stata costretta dalle leggi del mercato. In secondo luogo, e que-

sta è una peculiarità tutta francese, questi stessi studenti arrivano senza aver scelto il loro orientamento, senza aver ottenuto le scelte effettuate e indicate nella piattaforma. Lo studio diventa allora un obbligo, così come lo era per la scuola e il liceo, e un bisogno, una necessità se si vuole avere qualche speranza di lavorare. Quindi, per molti dei nostri studenti, essere lì è una non-scelta o una scelta *di default*, basata su una logica di necessità.

Questa posizione iniziale non è priva di effetti sulla posizione del docente universitario, che è pensato piuttosto come qualcuno che si rivolge a dei giovani adulti liberi di essere presenti o meno. E questo implicherebbe non solo la possibilità di seguire e accompagnare gli insegnamenti proposti, ma anche di criticarli o persino di attaccarli. Nel caso di questi studenti, però, visto che non hanno operato una scelta, obbligati come sono a essere presenti per una legge di mercato, ci troviamo di fronte a ragazzi e ragazze che sembrano lasciarsi ingozzare consumando passivamente quanto viene loro trasmesso. Ancora più arrabbiati di quelli che decidono di detestare i loro corsi, perché non solo devono starsene lì, all'università, ma non sono nemmeno nel corso universitario che avrebbero voluto seguire. Questa posizione rende loro impossibile arrischiare di imparare qualcosa: il fatto di non capire immediatamente quanto viene proposto, li renderebbe troppo fragili e così non possono che rifiutare l'apprendimento.

Ne risulta che non vogliono niente, non ne vogliono sapere niente, nulla di qualcosa che non sia utilizzabile nell'immediato.

L'insegnante è quindi chiamato a colmare un bisogno semplice: offrire l'oggetto del consumo in modo che la bocca si apra dove non ci si aspetta nulla.

Di passaggio, in questo esempio comprendiamo l'idea originale di Lacan di fare del «nulla» un oggetto da differenziare dalla mancanza che struttura la logica del desiderio (Lacan, 1994).

Nelle forme di legame sociale che caratterizzano il nostro mondo contemporaneo, ci si aspetta sempre più che le scienze umane e sociali prendano il posto dell'oggetto di consumo. Ma questo cambiamento non è privo di conseguenze rispetto al luogo del *transfer* in cui si costruisce la relazione di trasmissione: l'insegnante è così relegato al ruolo di colui che risponde al bisogno. E a questo ruolo rispondono sempre più anche il ministero e l'istituzione: ingozzare per soddisfare e dare ciò che serve per non contribuire allo sviluppo dello spirito critico. Professionalizzare, rendere utili, e quindi delegittimare il potenziale trasgressivo delle scienze umane e, di riflesso, far tacere il potenziale sovversivo, se non rivoluzionario di disobbedienza civile, della nuova generazione.

A questo si aggiunge un secondo aspetto. Nei miei insegnamenti relativi al contesto dell'educazione, faccio sempre riferimento alla psicanalisi e alla filosofia. Partendo da questi due approcci, ho l'abitudine di decostruire

i discorsi per fare emergere le questioni e lavorare con gli studenti a partire da lì. Cerchiamo insieme la domanda da porci ed è a partire da questa questione condivisa che costruiamo un sapere in cui i riferimenti teorici trasmessi permettono di mettere delle parole e dei contorni a ciò che ci interroga nel campo sociale. Si tratta del potere metaforico di costruzione immaginativa proprio delle scienze umane.

Eppure, sempre più spesso, mi accorgo che questo modo di procedere non funziona per questi studenti. Ci è voluto del tempo perché capissi che cosa li metteva veramente in difficoltà e ho capito che si tratta proprio del processo decostruzione-costruzione.

Se priviamo questi giovani studenti del discorso neoliberale che li tiene avvinti al bisogno, che promette di soddisfarli, di dare loro le tecniche necessarie per soddisfare le esigenze del mercato del lavoro, per essere «occupabili», che li satura di conoscenze pronte per essere consumate, là dove la narrazione è fatta di ellissi e metafore, questi giovani si trovano nudi, esposti alla fragilità soggettiva di ogni essere umano, la fragilità che è guidata dalla mancanza, una mancanza che non è oggetto di nulla. La mancanza mostra la nudità del soggetto ma, nel caso di questi giovani, a venir meno è la capacità di nascondersela sotto un velo, di vestirla con il sostegno del linguaggio delle scienze umane che, come ogni narrazione, permette di tessere, disfare, tessere di nuovo.

4. Per continuare a pensare, trasmettere, amare e sognare

Presi da un immaginario in panne, questi giovani cercano forme di sapere assoluto, senza buchi, un sapere desessualizzato, per poter colmare la ferita costitutiva dell'esistenza.

La fragilità narrativa di una parte di questi giovani alimentati dal racconto *no-future*, in una continuità di crisi senza fine che detemoralizzano l'esistenza, rende loro insopportabile qualsiasi discorso che voglia mostrare i buchi dei discorsi ai quali si aggrappano per sopravvivere.

È necessario quindi riflettere sul modo in cui vorremmo permettere loro di uscire dalla loro posizione vittimista per trovare le armi per dirci «*Fuck!*». Questo implicherebbe, prima di denudare il discorso neoliberale, di permettere loro di trovare altri abiti e altri rifugi per accettare e proteggere l'assoluta fragilità che è propria di qualsiasi esistenza umana. Soltanto quando si sentiranno al sicuro potranno immaginare, sognare e il nostro compito è di accompagnarli proprio verso questa capacità di sognare un mondo, alla condizione che noi stessi amiamo abbastanza questo mondo, come diceva Hannah Arendt, da desiderare che i nostri giovani ne sognino uno diverso dal nostro.

Siamo per sempre figli dei nostri genitori, dei mondi che hanno costruito e degli universi distrutti che hanno piantato, dei lutti che si sono ritrovati a vivere nei nomi che ci hanno dato. Ma noi siamo anche, e per sempre, figli dei libri che abbiamo letto, figli e figlie dei testi che ci hanno costruito, delle loro parole e dei loro silenzi (Horvilleur, 2022, p. 31 – traduzione nostra).

Bibliografia

- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot-Rivages.
- Arendt, H. (1958). "La crise de l'éducation [1958]" (Éd. fr. "The Crisis in Education"), in H. Arendt, *La crise de la culture* [1961] (trad. fr. du recueil *Between Past and Future*) (pp. 223-252). Paris: Gallimard, 1972.
- Arendt, H. (1972). "Qu'est-ce que la liberté?", in *La crise de la culture* [1961] (trad. fr. du recueil *Between Past and Future*) (pp. 186-222). Paris: Gallimard.
- Arendt, H. (2014). *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Éditions du Seuil.
- Arendt, H. (2018). *La disobbedienza civile* (version italienne de la conférence tenue à New York le 1^{er} mai 1970, *La loi est morte?* Texte retravaillé et publié dans le *New Yorker*, le 12 Septembre 1972). Milano: Chiarelettere.
- Bourdieu, P. (1998). "L'essence du néolibéralisme", in *Le Monde Diplomatique*, mars 1998, consulté en ligne. www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609
- Chevalier, T., Loncle, P. (2021). *Une jeunesse sacrifiée*. Paris: PUF.
- Freud, S. (1930). *Malaise dans la civilisation*. Paris: Payot-Rivages, 2010.
- Garcia-Fons, T., Solal, J.-F. (2016). *L'événement juvénile dans la cure de l'adolescent et de l'adulte*. Paris: PUF.
- Gutton, Ph. (2002). "Lisible et non lue, l'écriture adolescente?", in J.-F. Chiantaretto, *Écriture de soi et narcissisme* (pp. 121-140). Toulouse: Érès.
- Heidegger, M. (1999). *Qu'appelle-t-on penser?* [1951-1952]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Horvilleur, D. (2022). *Il n'y a pas de Ajar. Monologue contre l'identité*. Paris: Grasset.
- Lacan, J. *Le Séminaire, Livre XXI, Les non dupes errent (1973-1974)*. Inédit.
- Lacan, J. (1994). *Le Séminaire, Livre IV, La relation d'objet (1956-1957)*. Paris: Seuil.
- Lyotard, F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris: Minuit.
- Macherey, P. (2017). *S'orienter*. Paris: Éditions Kimé.
- Pirone, I. (2015). "Adolescens videns. Si l'image ne se raconte pas comment la lire?", in *Revue Adolescence*, inverno 2015, t. 33, n. 4, pp. 901-910.
- Pirone, I. (2017a). "Savoirs (rapport aux)", in A. Van Zanten e P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation 2^e édition mise à jour* (pp. 767-770). Paris: PUF.
- Pirone I. (2017b). "Fragilisation de la fonction narrative et impasses du sujet", in *Le Télémaque*, 2017, n. 51, pp. 37-46.
- Rassial, J.-J., Benhaïm, M. (2009). "No future, grammaire du sujet postmoderne", in *Cliniques méditerranéennes*, n. 80, pp. 287-300.
- Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris: Édition du Seuil.

Tra la volontà di essere e l'essere in potenza

di *Ernesto Curioni*

Di adolescenza si parla molto, spesso considerandola come un'età della vita sempre uguale che non risente di cambiamenti storici e culturali.

L'adolescenza subisce un processo di naturalizzazione ancora più intenso delle altre stagioni della vita che la rendono così soggetta a uno sguardo che ne sottolinea gli aspetti "universali", immutabili, che fanno pensare a figure di adolescenti tutte e sempre uguali a se stesse.

In parziale alternativa si prendono in considerazione mutamenti della "categoria" adolescenza nel tentativo di sostituire un'immagine generale con un'altra altrettanto generale che trovi il modo di spiegare l'insieme del fenomeno.

Conflitto, crisi, rischio e più recentemente nichilismo, narcisismo sono le parole che vengono utilizzate per parlare di ciò che riguarda la maniera di essere degli adolescenti.

Sembra necessario uscire dagli stereotipi che l'adolescenza porta con sé e che ci impediscono di guardare l'adolescente in altra accezione che non sia un soggetto "incompleto", in viaggio verso un mondo adulto a cui non sa adattarsi e con cui necessariamente entra in conflitto.

Quello che pare mancare in tutto questo è la singolarità dell'adolescente, il suo (il "loro") attraversamento del territorio dell'esistere facendone, oggi più che mai, esperienza in modi differenti, complessi e composti, probabilmente irriducibili a una spiegazione generale, comprensiva di un fenomeno, paradigmatica.

Sembra quindi utile provare a fare un'operazione differente, quella di andare a individuare alcune immagini, o meglio, "figure" che non abbiano l'ambizione di rappresentare dei paradigmi, ma, invece, provino a tracciare dei tratti volutamente parziali, non esaustivi.

L'idea che ci muove è che proprio a partire da suggestioni personali, incomplete, dai margini sfumati, si possa trovare qualcosa di utile e non

generico. Come dice in una sua splendida poesia il poeta tedesco Durs Grunbein *Di notte a volte afferro i nessi fra le cose*¹.

Proviamo allora a leggere la figura dell'adolescente partendo da alcune immagini letterarie, da una figura psichica (letterariamente rivisitata), un (in)significante grammaticale.

In un primo tempo Bartleby eseguì una straordinaria mole di lavoro.

Quasi fosse ingordo di avere qualcosa da copiare, pareva volesse rimpinzarsi di documenti. Non c'era pausa per digerirli. Scriveva giorno e notte, copiando alla luce del sole e al lume di candela.

Mi avrebbe entusiasmato quella sua dedizione, se fosse stato allegramente operoso. Continuava invece a macinare lavoro in silenzio, esangue, con moto meccanico [...].

[...] sedevo quando lo chiamai, spiegando rapidamente quello che volevo da lui, cioè esaminare insieme a me un breve documento. Figuratevi la mia sorpresa, anzi la mia costernazione quando, senza muoversi dal suo angolino, con voce singolarmente soave, ma ferma, Bartleby rispose: "Preferirei di no (I would prefer not to)". Rimasi per qualche tempo seduto, trasecolato, in assoluto silenzio, chiamando a raccolta i miei sensi disorientati.

Subito mi venne da pensare che l'udito mi avesse ingannato, oppure che Bartleby avesse completamente frainteso quello che volevo. Ripetei la richiesta con quanta chiarezza possibile, ma con altrettanta chiarezza giunse la risposta di prima "Preferirei di no".

"Preferirei di no!" feci eco io, alzandomi di furia e attraversando la stanza d'un balzo.

"Come sarebbe a dire? Le ha dato di volta il cervello? Su, mi aiuti a controllare questo foglio con l'originale, prenda!" e glielo buttai.

"Preferirei di no" disse [...].

[...] Se ci fosse stato un sintomo anche minimo di disagio, di rabbia, di insofferenza, di impertinenza, in altre parole se ci fosse stato in lui qualcosa di normalmente umano, lo avrei cacciato con brutalità dal mio ufficio².

Partire da questa lunga citazione è necessario per provare a parlare di adolescenza (di adolescenti) prendendo in considerazione una suggestione letteraria che permette di tematizzare l'argomento considerando un modo di essere (adolescenti) che pare si presenti attualmente allo sguardo di molti adulti e che oltrepassa l'immagine di adolescente sedimentata fino a tutto il XX secolo.

Bartleby è a tutti gli effetti un giovane, probabilmente un adolescente o poco più grande e l'avvocato un uomo maturo, adulto, "arrivato", ma, a

1. D. Grunbein, "Campanule", in *Strofe per dopodomani e altre poesie*, Einaudi, Torino, 2011, p. 75.

2. H. Melville, *Bartleby lo scrivano*, La Vita Felice, Milano, 2016, pp. 33-39.

prescindere da queste connotazioni letterali, è la modalità della risposta dello scrivano e l'incapacità (forse l'impossibilità) di comprendere dell'avvocato che mi sembrano significative e capaci di offrirsi a una riflessione sul tema che ci interessa.

Bartleby assomiglia a quei ragazzi/e che sembrano evitare una delle caratteristiche che più spesso vengono attribuite all'adolescente secondo una lettura "canonica" di questa età della vita: il conflitto. E, in maniera particolare, il conflitto con la figura adulta, rappresentante l'autorità, i valori tradizionali, l'esercizio del potere.

Proviamo a farci accompagnare in questa riflessione da un testo che riporta due saggi, uno di Gilles Deleuze (*Bartleby o la formula*), l'altro di Giorgio Agamben (*Bartleby o della contingenza*) riguardanti il nostro personaggio.³

Un'attenzione particolare merita già l'espressione utilizzata nella lingua originale *I would prefer not, to* che come viene fatto notare non è né una negazione né una affermazione, ma che è anche una formula inusuale in inglese, in un certo senso una espressione "agrammaticale". Potremmo pensare come il lessico di molti adolescenti, parlato "fuori" dagli schemi di una sintassi (e di una logica) costruita da e per il mondo degli adulti.

Secondo Deleuze «Bartleby non rifiuta e neppure accetta, avanza e si ritira in questa avanzata, si espone appena in un leggero ritirarsi del discorso»⁴.

È in questa oscillazione che è possibile veder trasparire il modo di essere di certi adolescenti, lo stare su una soglia di un rifiuto che non si esprime (non si espone? Si espone "appena"?) in un preciso atto di conflitto.

Vale la pena fermarsi un momento sulle parole "appena" e "leggero" che paiono accompagnare il movimento di Bartleby, quasi una indecisione che, però non rende meno spiazzante la sua posizione.

La postura del giovane scrivano non è quella di chi si accinge a una battaglia («senza muoversi dal suo angolino»), i suoi toni non si alzano come quelli di chi intende imporre la propria opinione («con voce singolarmente soave»), eppure, o forse proprio per questo, non lascia modo a chi lo ascolta di ribattere in maniera efficace.

L'assenza di segni di disagio, rabbia, insofferenza, impertinenza, sono ciò che maggiormente spiazzano l'avvocato e, con lui, noi tutti.

Quale insegnante, quale adulto non "preferirebbe" (e il verbo appare non casuale vista la formula utilizzata da Bartleby) che il ragazzo che ha

3. G. Deleuze, G. Agamben, *Bartleby la formula della creazione*, Quodlibet, Macerata, 1993.

4. G. Deleuze, cit., p. 15.

davanti a sé, rifiutasse, “non volesse affatto”, mostrando rabbia o impertinenza, permettendo di collocare tutto ciò nella categoria del disagio.

Si tornerebbe così a una logica conflittuale “binaria” (l'autorità e chi la contesta) che avrebbe comunque un ruolo, una funzione sociale riconoscibile.

Invece, sempre per dirla con Deleuze «la formula è devastatrice perché elimina impietosamente tanto il preferibile quanto qualsiasi non-preferito»⁵.

Non si individua qualcosa per cui valga la pena di agire, prendere posizione, in una situazione di crescente indeterminazione tra attività non preferite e un'attività preferibile, ogni particolarità, ogni referenza sembra essere abolita.

È così che entra in campo la questione, fondamentale per uno sguardo pedagogico, della volontà e della soggettività.

Qui è importante fare un affondo sul rapporto – inscindibile nella cultura occidentale – tra queste due dimensioni.

L'Adolescente Bartleby si guadagna il diritto di sopravvivere, vale a dire di starsene ritto e immobile di fronte a un muro cieco. Essere in quanto essere e nient'altro.

Seguendo il pensiero di Deleuze, preferire niente piuttosto che qualcosa si muove nella direzione non di una “volontà di nulla”, ma dell'avanzare di un nulla di volontà.

E questo risulta particolarmente interessante per la ricognizione che si sta facendo tra le “figure” dell'adolescente perché viene così a cadere il teorema, semplificatorio e paternalistico, di un'adolescenza votata al nichilismo, in qualche sua declinazione postmoderna.

Per quanto ci riguarda riteniamo utile accogliere la suggestione di Giorgio Agamben che, nel secondo saggio dello stesso testo, afferma: «Ciò che si mostra nella soglia tra essere e non essere, tra sensibile e intellegibile, tra parola e cosa, non è l'abisso incolore del nulla, ma lo spiraglio luminoso del possibile»⁶.

In questo rapporto – trazione e attrito – con il nulla, con la dimensione modale della volontà, sta uno degli interrogativi salienti presenti nell'esperienza di essere adolescenti oggi.

C'è poi, ci pare, una questione aperta con la parola e, in particolare con la parola scritta, questione duplice legata allo scrivere e al copiare.

5. G. Deleuze, cit., p. 15.

6. G. Agamben, cit., p. 69.

Bartleby preferisce – più spesso “preferirebbe” – non scrivere, non continuare a riprodurre quello che l’Avvocato gli propone e che rappresenta la descrizione di una realtà codificata.

Da una parte la parola – forse emblema del sapere (dei saperi), ma anche come forma di “espropriazione” di sé – è “non preferita” nel suo lasciare traccia, nel pericolo che divenga ciò che “stabilisce” una identità; dall’altra – la parola trascritta dallo scrivano ricopiando documenti precedentemente redatti – può essere considerata come riproduzione e ripetizione del già detto.

Infine, ma non meno importante, la questione del rapporto tra volontà e l’essere in potenza – il poter fare e il poter non fare – sembra centrale e, in qualche modo strategico, nella posizione di Bartleby, che è, secondo Agamben (G. Agamben, G. Deleuze, *Bartleby la formula della creazione*, Quodlibet, Macerata, 2012), “lo scriba che non scrive” colui che potrebbe, ma non trasforma in atto questa potenza.

“*You will not?*” “*I prefer not*”

Il nostro modo di approcciarci all’educazione (“la nostra tradizione etica” sempre secondo Agamben) privilegia le categorie di volontà e necessità: non quello che *puoi*, ma quello che *vuoi* o *devi* è il tema dominante. Al ragazzo che abbiamo di fronte viene spesso proposta una realtà declinata sul tema della volontà e del dovere, “aggirando” il problema della potenza.

Quando alla richiesta dell’Avvocato di recarsi all’ufficio postale, Bartleby risponde *preferirei di no*, questi prova a tradurlo in “*Non vuoi?*”; ma Bartleby, con la sua voce «mite e ferma», ribadisce: “*Preferisco di no*”.

Ma la potenza non è la volontà e l’impotenza non è la necessità. Sempre seguendo la traiettoria di pensiero proposta da Agamben «credere che la volontà abbia potere sulla potenza, che il passaggio all’atto sia il risultato di una decisione che mette fine all’ambiguità della potenza (che è sempre potenza di fare e di non fare), questa è precisamente la perpetua illusione della morale»⁷, noi potremmo dire, dell’educazione.

Essere “in potenza” è altro, una opzione che non viene spesso presa in considerazione. E la potenza, in quanto può essere o non essere, è sottratta all’azione del più forte dei principi del pensiero occidentale, il principio di non contraddizione.

Possiamo dunque pensare l’adolescente come essere in potenza? Senza l’esigenza “produttiva” del divenire atto?

7. G. Agamben, cit., pp. 64-65.

La figura psichica che, pure non nuova, ci sembra possa rientrare in questa breve rassegna di immagini dell'adolescente è quella dell'Ombra.

La rilettura che si intende fare utilizza anche qui dei riferimenti letterari per provare a indicare il modo in cui l'adolescente sembra poter "fare qualcosa" dell'immagine della sua Ombra.

Gli autori e i testi che si intendono prendere in considerazione sono James M. Barrie con *Peter Pan e Wendy* e Joseph Conrad con *La linea d'ombra*.

Il primo personaggio che si incontra e che sembra mettere in atto un vero e proprio, paradossale, "corpo a corpo" con la propria Ombra è Peter Pan, il ragazzo che non voleva (o forse non poteva) crescere.

Il tema della crescita è d'altra parte un presupposto del romanzo di Barrie, e sembra essere anche un problema non risolto (non risolvibile).

Tutti i bambini crescono, meno uno. Sanno subito che crescono, e Wendy lo seppe così. Un giorno, quando aveva tre anni e stava giocando in giardino, colse un fiore e corse da sua madre. Doveva avere un aspetto delizioso, perché la signora Darling si mise una mano sul cuore ed esclamò "Oh, perché non puoi rimanere sempre così!". Questo fu quanto passò tra di loro circa l'argomento, ma da allora Wendy seppe che avrebbe dovuto crescere. Tu sai questo quando hai due anni. Due anni sono l'inizio della fine⁸.

Tutti tranne Peter, che la signora Darling ricorda come personaggio della sua infanzia ("D'altronde ora dovrebbe essere cresciuto") e che Wendy ritrova identico a com'era ("Oh no, non è cresciuto, ha esattamente la mia statura").

Ma Peter, nelle sue scorribande perde "qualcosa" che, pur nella sua apparente immaterialità, risulta essergli indispensabile. E Barrie dedica un intero capitolo del suo libro che ha per protagonisti Peter e Wendy a questa perdita e lo intitola per l'appunto "L'ombra".

La signora Darling balzò su con un grido e vide il ragazzo e in qualche modo capì subito che era Peter Pan [...]. Era un ragazzo molto carino, vestito di foglie secche e degli umori che stillano dagli alberi; ma la cosa più stupefacente era che aveva ancora tutti i denti da latte. Quando vide che lei era una persona adulta, le mostrò quei dentini con una smorfia.

La signora Darling mandò un grido e, come in risposta a una scampanellata, la porta si aprì e Nana entrò, di ritorno dalla sua uscita serale. Ululò e si lanciò sul ragazzo, che saltò leggermente dalla finestra. Di nuovo la signora Darling gridò, questa volta di terrore per lui, poiché riteneva che si fosse ucciso; corse

8. J. M. Barrie, "Peter e Wendy", in *Peter Pan*, Einaudi, Torino, 2008, p. 73.

giù nella strada a cercare il suo corpicino, ma non c'era; e nel buio della notte poté vedere soltanto ciò che credette fosse una stella cadente.

Tornò nella camera e trovò Nana con qualcosa in bocca, che era l'ombra del ragazzo. Mentre lui saltava sulla finestra Nana l'aveva chiusa in fretta, troppo tardi per trattenerlo; ma la sua ombra non aveva fatto in tempo a uscire; la finestra chiusa di colpo l'aveva strappata via.

Puoi essere certo che la signora Darling esaminò l'ombra con attenzione, ma era un'ombra come tutte le altre.

Nana non aveva dubbi su quel che si doveva farne. La sospese fuori dalla finestra "Tornerà certo a cercarla; mettiamola dove può riprenderla senza disturbare i bambini".

Ma disgraziatamente la signora Darling non poté lasciarla così appesa fuori dalla finestra, pareva un cencio ad asciugare, e abbassava il tono della casa [...]. Decise di ripiegare l'ombra e di chiuderla con cura in un cassetto⁹.

L'agilità di Peter Pan, tale da dargli la capacità di volare, non impedisce alla sua Ombra di rimanere "impigliata" nella finestra, quasi come se fosse incredibilmente più lenta del corpo di cui rappresenta il doppio, in una singolare inversione di peso e consistenza.

E, d'altra parte, dell'Ombra Peter non può fare a meno, tanto che torna per riprendersela e poco importa che con l'Ombra si porti via anche i ragazzi Darling verso *Nowhere* (un Non-Luogo che tornerà nella nostra riflessione). L'occasione per il recupero dell'"oggetto" perduto e irrinunciabile si presenta una settimana dopo.

I genitori Darling escono per una serata mondana e lasciano i tre figli, Wendy e i fratelli John e Michael, a casa con Nana.

È il momento giusto, per Peter, per tornare a casa Darling e riprendersi ciò che aveva "lasciato indietro".

Allora Wendy vide sul pavimento l'ombra, tutta infangata, e ne fu terribilmente addolorata per Peter, "Che orrore!" disse, ma non poté fare a meno di sorridere quando vide che egli aveva tentato di appiccicarla con il sapone. Era proprio un ragazzo.

Per fortuna lei capì subito cosa c'era da fare.

"Bisogna cucire" disse, con tono di protezione.

"Cucire che cosa?" egli disse.

"Sei spaventosamente ignorante".

"Non è vero".

Ma in fondo lei era beata di quella ignoranza "Te la cucirò io" disse, prese il suo astuccio per cucire e cucì l'ombra al piede di Peter.

"Credo che ti farà un po' di male" lo avvertì.

9. J.M. Barrie, cit., pp. 83-84.

“Oh, non piangerò” disse Peter, il quale, del resto, era persuaso di non aver mai pianto in vita sua. E strinse i denti, e non pianse; e presto l’ombra fu a posto benché con qualche grinza.

“Forse avrei dovuto stirarla” disse Wendy pensosamente; ma Peter, come tutti i ragazzi, non badava all’apparenza¹⁰.

Il recupero dell’Ombra sembra porre inoltre il problema posto dalla indecisione – o piuttosto dalla tensione – tra un ricongiungimento rapido, estemporaneo, incerto – quello che lo stesso Peter prova utilizzando come collante il sapone – e uno più duraturo, preciso, sicuro – quello ottenuto attraverso la ri-cucitura di Wendy.

Nell’immaginario legato al passaggio dall’età infantile all’età adulta l’Ombra sembra quasi “ribellarsi” eppure va “ricucita” per poter continuare la propria avventura. Solo grazie al ricongiungimento con la parte oscura Peter Pan pare intraprendere due operazioni di “vitale” importanza, differenti eppure entrambe necessarie. Da un lato la possibilità di riprendere pienamente l’avventura della propria esistenza; dall’altro l’incontro con la diversità (il femminile di Wendy), la contraddizione (il rifiuto e il contemporaneo bisogno della cura), il dolore (la cucitura).

Il riconoscimento dell’Ombra e la sua integrazione sembrano essere il tema anche del romanzo di J. Conrad *La linea d’ombra*.

Qui la figura dell’Ombra rimanda a quel “diaframma” che sembra segnare il passaggio da una situazione connotata dall’adesione a una narrazione della realtà “già data” a un’altra che fa i conti con i propri percorsi di singolarità.

La linea di cui si parla nel titolo va “superata”, non per negarla e dimenticarla una volta per tutte, ma per riconoscere l’esistenza di un passaggio e poter così acquisire una nuova identità. L’Ombra che va affrontata e superata – almeno la “linea” che ne traccia la soglia – ma che non può essere “lasciata indietro”.

Così l’esordio del libro:

Solo i giovani hanno di questi momenti. Non parlo dei giovanissimi. No. I giovanissimi, per essere esatti, non hanno momenti. È privilegio della prima gioventù di vivere in anticipo sui propri giorni, in tutta una bella continuità di speranze che non conosce pause né introspezioni.

[...] Si va avanti, allegri e frementi [...] accogliendo la variopinta sorte comune che offre tante possibilità a chi le merita o, forse, a chi ha fortuna. Sì. Uno va avanti. E il tempo pure va avanti, finché ci si scorge di fronte una linea d’ombra che ci avverte di dover lasciare alle spalle anche la regione della prima gioventù.

10. Ivi, pp. 95-96.

Questo è il periodo della vita che può portare ai momenti ai quali ho accennato [...] momenti di tedio, di stanchezza, di scontento. Momenti d'irriflessione. Parlo di quei momenti nei quali i giovani sono propensi a commettere atti inconsulti [...] il mio atto ebbe il carattere di un divorzio, quasi di una diserzione. Senza una ragione plausibile per una persona di buon senso piantai il mio lavoro – abbandonai il mio posto – lasciai il bastimento (su cui ero imbarcato).

Lo lasciai in quel modo, per noi irragionevole, con cui un uccello vola via da un ramo dove sta bene. Fu come se, a mia insaputa, avessi udito un sussurro o visto qualcosa. Forse! Il giorno prima tutto mi andava a genio e il giorno dopo tutto era sparito – incanto, gusto, interesse, piacere – tutto. Era uno di quei momenti. Era penetrato in me il malessere nuovo della tarda gioventù e mi portava via¹¹.

L'ultima figura che si prende in considerazione è sicuramente la più singolare, anche perché potrebbe essere pensata come “non raffigurabile”.

La consuetudine dei discorsi sull'adolescenza (e sull'adolescente) porta spesso a descriverla come un periodo di transizione e, in particolare, si cita spesso la metafora del ponte e/o del traghettare.

L'adolescente è colui che si colloca tra infanzia ed età adulta, tra natura e cultura, tra dipendenza e autonomia, in un elenco assai lungo di passaggi e di dualità non (ancora) risolte.

In ogni caso l'attenzione pare essere collocata sempre sulle due “rive” (partenza e arrivo) del transito o sui termini delle locuzioni che descrivono la transizione.

Quello che si propone è, invece, di fermare la riflessione sulla particella grammaticale che “sta in mezzo” (*metaxù*, lo spazio che sta in mezzo e mette in relazione) ai due termini e che ne consente la potenzialità.

Si deve questa riflessione a una “forzatura” in termini pedagogici di alcuni scritti di Francois Julien e, in particolare, al testo dal titolo *Contro la comparazione. Lo “scarto” e il “tra”*¹².

Le frasi riportate di seguito e utilizzate per pensare l'adolescente sono tratte da questo scritto.

Il tra rinvia sempre ad altro da sé [...] il tra non è un ciò che è, non è qualcosa di sostanziale, di sostantivo, di ontologico. Il tra non ha alcun in sé, non può esistere di per sé. A rigor di termini, il tra non è; per lo meno è privo di qualità. Come si potrebbe parlarne?

Il tra quindi non ha nulla di proprio, non possiede uno statuto e, di conseguenza, passa inosservato. Al tempo stesso il tra è là dove tutto passa, dove tutto accade e può dispiegarsi.

11. J. Conrad, *La linea d'ombra*, Einaudi, Torino, 1947, p. 3.

12. F. Jullien, *Contro la comparazione. Lo “scarto” e il “tra”*, Mimesis, Milano-Udine, 2014.

Il tra sfugge per principio alla presa ontologica poiché la specificità dell'ontologia, del discorso sull'Essere, è occuparsi di ciò che si è definito come cosa, come ente e assegnare delle proprietà.

[...] il "nessun dove" del tra, il tra che non ha luogo dell'a-topia; in questo tra che non è mai isolabile che non possiede nulla in proprio, che è privo di essenza e di qualità, ma proprio è funzionale, comunicativo e permette di operare. È una posizione in bilico [...].

A-topos, da "nessuna parte", in nessun luogo: è così che Socrate viene qualificato nei testi di Platone. In genere le traduzioni rendono il termine con "strano", "bizzarro", ma Socrate non è bizzarro, aggettivo che rimanda a una dimensione psicologica. Piuttosto, collocandosi tra, non si trova da nessuna parte, non appartiene a nessun luogo, a nessuno schieramento. È impossibile da localizzare e, di conseguenza, sconcertante.

Ecco perché si finisce per considerarlo un agente di disturbo, no sapendo come classificarlo, lui che è l'a-topos¹³.

Così ci pare di intravedere, più che vedere distintamente, un modo di transitare nell'esperienza dell'adolescenza.

Bibliografia

Agamben, G., Deleuze, G. (1993). *Bartleby la formula della creazione*. Macerata: Quodlibet.

Barrie, J.M. (2008). *Peter Pan*. Torino: Einaudi.

Conrad, J. (1947). *La linea d'ombra*. Torino: Einaudi.

Jullien, J. (2014). *Contro la comparazione. Lo "scarto" e il "tra". Un altro accesso all'alterità*. Milano-Udine: Mimesis.

Melville, H. (2016). *Batleby lo scrivano*. Milano: La Vita Felice.

13. Cfr. F. Jullien, cit., pp. 55-63.

3. Margini reali per immaginarsi adolescenti

“Per Lacan il compito dell’adolescenza è quello di rettificare o ribadire la scelta della sessuazione infantile. La dimensione critica dell’adolescenza consiste in questa prova che la pubertà impone al soggetto: rettificare o ribadire la scelta infantile della sessualità? Gli ideali familiari non sono più sufficienti a orientare il soggetto, che si trova esposto al confronto con il reale della pulsione”.

Massimo Recalcati (2012)

“Il quesito insomma che ci siamo posti è: la crisi dei valori paterni ha qualcosa a che vedere con i fenomeni noti quali per esempio l’adolescenza interminabile, la famiglia lunga, l’abbandono scolastico, la prorompente tendenza ad agire delle ultime generazioni di adolescenti? A nostro avviso la risposta è affermativa”.

Fulvio Scaparro e
Gustavo Pietropolli Charmet (1993)

*Transidentità: la nuova questione sessuale adolescente e l'ingiunzione sociale all'autodeterminazione*¹

di Laurence Gavarini

Premessa²

“Ô temps! suspends ton vol”.

Alphonse de Lamartine, *Le Lac* (1820)

Il poeta Lamartine implorava la sospensione del tempo della relazione amorosa sulle rive del lago Bourget. Sono altre rive quelle verso le quali mi dirigo, quelle dell'adolescenza e della questione del tempo. Il titolo che ci unisce «Il tempo dell'adolescenza: tra moratoria e ingiunzione alla determinazione» (tavola rotonda del convegno internazionale *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*, Milano-Bicocca, 24-25 maggio 2022) ha supposto che ci fosse tra i partecipanti un'idea condivisa dell'adolescenza.

Per rispondere alla temporalità dell'adolescenza, un tempo di profonde rielaborazioni psichiche e culturali, ci siamo ritrovati attorno all'idea di moratoria, più esigente rispetto alla nozione diffusa di *passaggio*, idea che enfatizza la spazialità di un attraversamento come quello delle migrazioni animali stagionali. Il significante moratoria, dal canto suo, mette l'accento sulla temporalità, sulla necessaria sospensione del tempo, permettendo a ciascuno e a ciascuna di mettere in sospenso le proprie scelte sul futuro. È

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (équipe littérature et culture italiennes), Università Sorbonne.

2. Dedico questa riflessione all'amico Serge Lesourd, scomparso il mese di maggio 2022, qualche giorno prima del convegno. Psicanalista, professore di psicologia all'università di Nizza, si è fatto conoscere per i suoi lavori sulla problematica adolescenziale. L'ho conosciuto entrando nel comitato di redazione della rivista *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* che dirigeva. All'epoca stavo per passare dalla sociologia alla psicoanalisi. Egli accolse e incoraggiò questa transizione. La parola transizione aveva un significato completamente diverso rispetto a quello di cui parlerò qui.

un'idea controcorrente rispetto alle attese attuali, scolastiche o educative che siano, e anche rispetto alla pressione sociale e affettiva esercitata sugli adolescenti. Il discorso che i giovani sentono quotidianamente, in effetti, suona come un'ingiunzione: devono sapersi determinare, devono scegliere il proprio indirizzo di studi e di orientamento, essere in un progetto, devono sapere dove vanno, tracciare la traiettoria della vita futura. Tutti questi obiettivi dovrebbero garantire loro un benessere futuro. Nella nostra società, tutto concorre all'imposizione di una norma – l'anticipazione – per portare a compimento il vasto progetto sociale che è *l'impresa di sé*.

A mio avviso questo discorso è accompagnato da una proposta di assistenzialismo offerta al soggetto. Si sente male, è infelice, soffre di una perdita di autostima? Ebbene, deve poter trovare il modo di rispondere ai suoi bisogni e alle sue frustrazioni nella panopia di coaching e terapie brevi, cognitive, comportamentali, o nell'arsenale di terapie biomediche, chimiche, ortopediche e chirurgiche. Questo discorso disdegna fenomeni inconsci come la temporalità e scommette sui miraggi del mercato dell'autorealizzazione. Questi miraggi non hanno nulla a che vedere con ciò che una società dovrebbe assicurare ai suoi giovani in termini di promessa. Così, prenderò la questione dell'autodeterminazione dell'identità di genere, e l'autovalutazione che chiama in causa, come segni di una forzatura che la nostra contemporaneità impone al soggetto, anche se quest'ultimo è considerato *consenziente*.

Secondo Bernard Golse, neuropsichiatra infantile, «sapere se si è una ragazza o un ragazzo non è qualcosa di scontato, tutt'altro. Si tratta tra l'altro di saperlo o piuttosto di sperimentarlo e sentirlo? In ogni caso, anche se questa identità si forma precocemente, è ormai chiaro che viene gradualmente co-costruita all'interno della triade e delle prime interazioni che avvengono al suo interno» (Golse, 2021, p. 39). Questo punto di vista ci suggerisce, da un lato, che la questione dell'identità sessuata è una costruzione, dall'altro, che anche se essa appartiene al soggetto, è il risultato delle sue interazioni con i genitori o con coloro che costituiscono i suoi primi altro/a. In altre parole, ciò che chiamiamo assegnazione del genere alla nascita non funziona solo sulla base della biologia e dell'anatomia dell'apparato genitale, ma anche sulla base dei messaggi, delle parole, che il neonato riceve dai genitori, da coloro che lo iscrivono in una filiazione, e che saranno decisivi per la sua psiche e per le rappresentazioni che mette in atto.



CCLXXII – Arte romana, *Ermafrodito*
© Galleria Borghese, ph. Luciano Romano

1. TMA un nuovo dispositivo di sessualità?

Se quest'opera mostra che la questione dell'identità di genere fa parte integrante della cultura, il titolo del mio contributo – *Transidentità: la nuova questione sessuale adolescente e l'ingiunzione sociale all'autodeterminazione* – la situa risolutamente alla nostra epoca contemporanea. Questo titolo contiene l'ipotesi che cercherò di sostenere: le domande che vengono poste all'adolescenza e a tutti gli adolescenti di oggi dipendono da un'ingiunzione generale all'autodeterminazione, che per alcuni di loro si spinge fino all'autodeterminazione del proprio sesso, basata sulla convinzione di non essere la persona la cui identità sessuale è stata determinata dal sesso di nascita registrato nel loro stato civile. Possiamo chiederci se si tratti di un nuovo dispositivo di sessualità³,

3. Un dispositivo è «un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che

nel senso in cui Foucault li ha teorizzati come dispositivi di sapere e di potere.

Non si tratterebbe di un'assegnazione di ciascuno e ciascuna a un'identità stabilita o designata alla nascita, ma si tratterebbe di definirsi individualmente in base alle proprie sensazioni, alle proprie convinzioni, riconoscendo l'importanza assunta, come analizza Foucault, dalle

[...] sensazioni del corpo, dalla qualità dei piaceri, dalla natura delle impressioni per quanto sottili o impercettibili possano essere. [...] Il dispositivo di sessualità è legato all'economia attraverso punti di scambio numerosi e sottili, ma il principale dei quali è il corpo – corpo che produce e che consuma. [...] Il dispositivo di sessualità ha la sua ragion d'essere non nel fatto di riprodursi, ma di proliferare, d'innovare, di annettere, d'inventare, di penetrare i corpi in modo sempre più minuzioso e di controllare le popolazioni in modo sempre più globale (Foucault, 1976, pp. 140-141 [ed. it. 1976, p. 95]).

Pensare alla propria identità sessuale riguarda assolutamente l'adolescenza e costituisce un esercizio performativo per eccellenza, tanto più che i tempi sono maturi per la fluidità di genere e per il rifiuto del binarismo. Nel momento in cui la convinzione di un soggetto prevale sul realismo anatomico e su quanto stabilito dallo stato civile, si presentano diverse «soluzioni».

Alcune si limitano agli effetti previsti dal modo di nominare. È il caso per esempio del cambio di nome del bambino o del ragazzo, fino al cambio di genere nell'uso dei pronomi personali (lui/lei) in famiglia o a scuola. Questo può arrivare anche al gesto più risoluto: la richiesta di modifica dello stato civile. Altri optano per una forma radicale di negazione di ciò che i determinanti anatomici o genetici della nascita hanno stabilito. Rivendicano così un cambiamento di sesso, operando quella che chiamiamo una transizione per mezzo di una terapia ormonale e di interventi chirurgici. Questi diversi dispositivi, come vedremo, non modificano necessariamente la questione dei generi o del binarismo della differenza sessuale.

L'efficacia di questo nuovo dispositivo di sessualità dedicato agli adolescenti presuppone un riordino da parte del discorso medico pedo-psichiatrico e di quelle che Foucault ha definito *tecnologie* o *tecniche del sesso* (ivi, pp. 162-163 [ed. it. 1976, p. 81]). I media riferiscono di una sorta di corsa alla biomedicina da parte di adolescenti che chiedono di cambiare sesso, paragonabile a quella che ho studiato in passato in relazione alla

del non-detto [...]. Il dispositivo esso stesso è la rete che si stabilisce fra questi elementi», M. Foucault, *Dits et écrits*, Vol. III, pp. 299-300 [cfr. Agamben, 2006, p. 6]. È noto come il dispositivo sessuale in atto dal VIII secolo, sia stato definito in *Histoire de la sexualité*, 1, 1976, capitolo 3, pp. 136-15 [ed. it. 1976, pp. 49-68].

PMA – procreazione medicalmente assistita (Gavarini, 2004). Certo, sono fenomeni differenti, eppure una stessa urgenza sembra animare, oggi, quello che chiamerei un desiderio di *transizione*, TMA – transizione medicalmente assistita – per analogia al cosiddetto «desiderio di maternità» che giustificava la richiesta di PMA durante gli anni '80 e '90. In entrambi i casi, ci comportiamo come se il desiderio del soggetto potesse coincidere con un bisogno, con una sensazione di mancanza, e fosse il risultato della convinzione che un oggetto o una tecnica sarebbero in grado di soddisfarlo.

Da un punto di vista psicanalitico lacaniano, diremmo che il soggetto contemporaneo è letteralmente ammaliato dal discorso capitalista e dal discorso della scienza e dalle loro promesse complementari di colmare questa mancanza, tagliando corto sulla necessaria elaborazione soggettiva di ogni individuo. Da un punto di vista più biopolitico, potremmo considerare che l'attuale offerta di servizi non è solo una risposta alla domanda di bambini, adolescenti o genitori. Il ruolo del potere medico è determinante. Per accedere al trattamento ormonale o al cambiamento di stato civile è necessaria una diagnosi di disforia di genere. Questo mi porta a ipotizzare che l'offerta biomedica possa contribuire all'amplificazione del fenomeno, determinando, come riportato dai media, un aumento delle consulenze specialistiche in psichiatria infantile, endocrinologia, urologia, ginecologia e, sicuramente, uno sviluppo del mercato degli ormoni. Si scopre che «la domanda è esponenziale»: «nel 2010 c'erano soltanto 8 cliniche specializzate in tutti gli Stati Uniti. Nel 2019 ce n'erano 50. Oggi sono più di 200» (fonte: «Trans: mauvais genre, chapitre 1, une épidémie mondiale», film documentario di Sophie Robert⁴).

Uno psichiatra francese dall'importante visibilità mediatica, Serge Hefez, ha sviluppato una specializzazione clinica nell'accompagnamento dei giovani transgender. Racconta la sua esperienza in un libro pubblicato nel 2020, *Transitions, réinventer le genre (Transizioni, reinventare il genere)*, che è un discorso medico adattato al fenomeno che in parte contribuisce a produrre.

Non avendo raccolto io stessa dati empirici o clinici sulla transidentità o sulla disforia di genere presso gli adolescenti, e nemmeno presso i loro genitori e le persone che li accompagnano o che li orientano in questa vicenda di transidentità, le mie osservazioni si limiteranno a comprendere come la questione della transidentità riecheggi i problemi adolescenziali contemporanei, conferendo loro accenti di serietà e alimentando il dramma dell'adolescenza. Va notato che anche coloro che pubblicano su questo

4. Cfr. www.youtube.com/watch?v=jy-6VEHel-E.

tema in Francia, a loro volta, non hanno necessariamente un'esperienza clinica diretta. Ciò non significa che la mia riflessione sia disconnessa dalla realtà e essa vi trova anzi il suo spazio per più ragioni:

- innanzitutto, per aver condotto da quindici anni delle ricerche sull'infanzia e sull'adolescenza, in particolare con Serge Lesourd sulla questione dell'identità sessuata⁵, ricerche nutrite di molte ore all'ascolto di adolescenti in gruppi di parola o in occasione di incontri approfonditi e di osservazioni;
- per essere stata poi personalmente interpellata da alcuni giovani adulti «in transizione», nel contesto dei miei insegnamenti nel Master Études de Genre et des sexualité all'università Parigi 8.

Infine, anche se questa esperienza non ha lo stesso statuto dal punto di vista della conoscenza, potrei aggiungere che l'adolescenza contemporanea ha preso uno spazio importante nel mio quotidiano per circa 20 anni, sotto il mio stesso tetto, *a casa mia*.

2. La difficoltà di oggettivare la questione trans: chi parla?

Fino a tempi molto recenti, la principale fonte di informazione sulla transidentità durante l'adolescenza di cui disponevamo non era scientifica (con riferimenti a studi e inchieste sociologiche o epidemiologiche), ma mediatica e fondata su dati provenienti dal nord Europa, dal Canada e dagli Stati Uniti, in particolar modo dalla East Coast, dove il fenomeno della transidentità di bambini e adolescenti è in crescita da alcuni anni. Con i limiti che li caratterizzano, altre fonti di informazione possono alimentare il *corpus* della ricerca: i social network e i siti specializzati che si battono per la causa *trans*, transidentità e transgender, da cui attingono informazioni coloro che cercano una transizione sessuale, nonché gli studi statistici internazionali su un *blog* ospitato da Médiapart⁶ e i numerosi documentari e video disponibili su YouTube. Un *Rapporto sui percorsi sanitari e assistenziali delle persone trans* presentato a Olivier Véran, Ministro francese degli Affari Sociali e della Salute⁷, fornisce ora un quadro più chiaro del fenomeno.

5. Il termine “identità sessuata” rimanda ai lavori di Colette Chiland (1999), che lo aveva preferito a “identità sessuale”. Ricordiamo che l'identità sessuale era stata coniata da Robert Stoller (1978) e ripresa da Léon Kreisler nel lungo lavoro di ricerca sugli intersessuati.

6. Cfr. <https://blogs.mediapart.fr/claie-vandendriessche/blog/200622/combien-de-jeunes-trans-en-transition-medical-e-en-france>; <https://blogs.mediapart.fr/claie-vandendriessche/blog/021022/pourquoi-y-t-il-de-plus-en-plus-de-transitions-masculinisantes-chez-les-jeunes>.

7. Rapporto redatto da Hervé Picard & Simon Jutant, gennaio 2022.

In esplicita opposizione al transgenderismo, Caroline Eliacheff e Céline Masson hanno creato un Osservatorio dei discorsi ideologici sul bambino e sull'adolescente «La petite sirène» (La piccola sirena) e hanno pubblicato un libro dal titolo *La fabrique de l'enfant transgenre* (*La fabbrica del bambino transgender*, 2022). In nome della protezione dei bambini, si è creata una sorta di guerra sulla scena mediatica tra le due autrici e i militanti *trans*, lì dove le prime si dicono vittime della censura dei secondi che, a loro volta, si presentano come *minoritari* e vittime di discriminazione sociale. In mancanza di dati sociologici e clinici affidabili, sembra diffondersi una sorta di *panico morale* (per usare termini già antichi del sociologo Stanley Cohen). Eliacheff e Masson denunciano «il reclutamento ideologico dei giovani», il «proselitismo» e «l'attivismo» di quella che chiamano un'«ideologia transattivista veicolata attraverso i social»⁸. Queste argomentazioni suonano come un discorso che acquisterebbe legittimità se portasse alla luce anche l'aspetto medico e il *business* legato a questo nuovo settore di attività che offre i suoi servizi ai giovani. Da parte loro, i gruppi militanti accusano di transfobia chiunque osi mettere in discussione il fenomeno. La stampa riporta l'interruzione, da parte di attivisti e in modi non sempre cortesi, di conferenze universitarie ritenute «transfobiche». I dibattiti pubblici a cui sono state invitate Eliacheff e Masson sono stati più volte invasi da manifestanti virulenti, o addirittura sono stati annullati, com'è accaduto di recente all'Università di Ginevra (maggio 2022), al Municipio del III arrondissement di Parigi (novembre 2022) o a Bruxelles (dicembre 2022). Tutto ciò non favorisce la comprensione della posta in gioco, né dal punto di vista sociale né da quello soggettivo.

Attraverso la presenza mediatica della transidentità si costruisce progressivamente un adolescente immaginario, oggetto di fantasmi, di proiezioni, di passione, come prima di lui ci si era appassionati per la ragazzina anoressica, per il *sauvageon* (il selvaggio) delle periferie, o ancora per le condotte a rischio o per la violenza degli adolescenti.

3. In che modo parla tutto ciò? / Che cosa ci dice tutto ciò?

Se propongo questa formulazione come un sintomo che dice qualcosa a proposito di un soggetto, è proprio perché in questa storia si sentono pochi soggetti parlanti, dei *parlêtres* (parlesseri). La frase che sentiamo

8. Cfr. Observatoire de la Petite sirène Identité | Détransitionneur Gender (observatoirepetitesirene.org).

ripetere in continuazione sull'adolescente transgender è sempre la stessa e, nonostante la sua apparente autenticità, risuona inevitabilmente come un automatismo: «sono un ragazzo rinchiuso in un corpo di una ragazza» o viceversa, una ragazza rinchiusa nel corpo di un ragazzo. In una forma più metaforica, troviamo anche l'idea di «attraversare la frontiera femmina/maschio» (Hefez, 2020). Imprigionamento e passaggio di frontiera? Questi significanti potrebbero applicarsi alla maggior parte delle adolescenti e degli adolescenti di oggi, ma anche ai modi di rappresentazione del loro stato, per come ne parlano per esempio nei gruppi di parola che ho animato. In questo contesto, però, assumono una portata più drammatica: invece di essere intese nel registro del fantasma o dell'immaginario, dal momento che quanto enunciato è in fondo una convinzione di un soggetto, le affermazioni sono prese alla lettera, radicalmente. Come se sollevando il coperchio del Reale si volesse sollevare il soggetto dalla sua sofferenza, dal suo confinamento, facendo coincidere una certa immagine della realtà con un fantasma. Questo dimostra una mancanza di conoscenza della complessità dei processi psichici consci e inconsci coinvolti nella costruzione soggettiva. È così che pensiamo serenamente l'emancipazione, o addirittura la disalienazione di un soggetto oggi.

Serge Hefez ha rilasciato questa dichiarazione che quantomeno sorprende: «In situazioni molto rare, un blocco temporaneo della pubertà può essere proposto al suo inizio per dei giovani che mostrano un'angoscia massiva per la femminilizzazione o la virilizzazione del loro corpo, al punto che il rischio di suicidio o di automutilazione è molto alto. Ho conosciuto alcuni adolescenti che sono stati indubbiamente sollevati da questa possibilità» (Hefez, 2021, p. 32). Insomma, con la terapia ormonale in età pre-puberale si annullerebbe ciò che anche nel corpo è segno di un'identità sessuata stabilita alla nascita. Riprendendo il pensiero di Serge Lesourd, direi che si è trovato come «mettere a tacere il soggetto (Lesourd, 2006), come cancellare la questione della sua trans-formazione adolescente nel momento in cui si riattivano le sue questioni identitarie e le sue identificazioni. Il «blocco temporaneo della pubertà» potrebbe far tacere ciò che accade nella psiche dei genitori, fin dalla nascita e persino prima, grazie all'ecografia, ciò che è stato in gioco attraverso gli occhi e le parole di questi genitori nelle loro interazioni con il figlio e in quella che Golse chiama la co-costruzione dell'identità sessuata (2021, pp. 40-41).

Anche se pare che oggi siano soprattutto delle ragazze adolescenti che desiderano diventare ragazzi a intraprendere una transizione (sociale o medica), è la storia della transizione di un ragazzino, Sacha, verso un'identità di ragazza che è stato il fattore scatenante di un dibattito in Francia, con la proiezione nel 2020 di un documentario di Sébastien Lifshitz, intitolato

Petite fille sul canale televisivo ARTE. Si tratta di un documentario impegnato, «manifesto» dicono Eliacheff e Masson (*op. cit.*, p. 13 e successive), nel quale il regista presenta una versione compassionevole della «richiesta di transizione» di questo bambino, transizione prima di tutto sociale che sarà poi seguita da una transizione medicalmente assistita. Al di là della reazione emotiva ricercata nello spettatore, si è colpiti da una parte dal ruolo attivo della madre, alla quale il documentarista non pone mai domande, dall'altra dal ruolo empatico, senza distanza, della psichiatra, che sembra accontentarsi degli automatismi delle rare risposte del bambino. Il genere documentario «bisounours» non è immune da pregiudizi ideologici e soggettivi che saltano subito agli occhi. Nel libro *La dysphorie du genre (La disforia di genere)*, gli psicanalisti Jean-Pierre Lebrun e Charles Melman, parlando di questo documentario, suggeriscono alcune piste per pensare questo fenomeno che colpisce bambini e adolescenti dal punto di vista di un *sintomo* che ci dice qualcosa di più generale. Riescono a non prendere una posizione speculare al discorso militante, offrendoci una lettura psicoanalitica della posta in gioco per ogni soggetto, e in particolare per i giovani, nelle società guidate dal discorso capitalista del godimento e del liberalismo.

4. Il mercato delle identità: un fenomeno culturale che si sta affermando tra i giovani?

Il mio discorso si situa anche rispetto alla comprensione della transidentità come sintomo della trans-formazione adolescente nell'incontro con l'ingiunzione a definirsi, ad autodeterminarsi. È ciò che, nella mia introduzione, ho qualificato come una *forzatura* propria della nostra epoca. In altre parole, a livello collettivo, si tratta di un analizzatore che ci rivela, ben al di là dei soggetti interessati, un movimento culturale che attraversa l'insieme della gioventù di oggi. Diverso dai precedenti, questo movimento è focalizzato sulla questione *identitaria* per molti adolescenti [il testo francese usa il diminutivo *ados* perché impone una neutralità di genere che è significativa di per sé], in quanto si concentra meno sulla sessualità che sul genere. Si situa su una scala molto più ampia rispetto alla richiesta visibile ed esplicita delle persone direttamente interessate dalla transizione sessuale. Ed è questo che potrebbe interessarci come cliniche e clinici dell'adolescenza.

Il mensile *Causeur*, il 21 maggio 2022, come Caroline Eliacheff e Céline Masson (*op. cit.*), arriva persino a parlare di *cluster di giovani transgender* negli istituti scolastici. Il Ministero dell'Educazione Nazionale evoca

un'ottantina di domande di «accompagnamento» per scuole medie e licei nel 2020-2021.

Possiamo condividere l'idea che gli adolescenti subiscano la potente attrazione dei social, e che siano influenzati da un'ingiunzione a duplice effetto, politico e metapsicologico, che crea un effetto di moda e di contagio su scale che vanno dall'internazionale al locale? Secondo ciò che riporta lo psicanalista Paul Denis, questo andrebbe fino a una moda scolastica – «quando una studentessa si dichiara transgender si verificano, nelle settimane che seguono, nella stessa scuola, tre o quattro affermazioni dello stesso tipo» (Denis, 2021, p. 33).

Anche se il fenomeno collettivo che attraversa la gioventù è qualificato di *trans-identità*, dal punto di vista psicanalitico, non lo pensiamo in termini di identità, ma di identificazione. Al capitolo 7 del suo testo *Psicologia delle masse e analisi dell'Io* (Freud, 1921), Freud aveva definito tre casi di identificazione: l'identificazione per incorporazione («derivato della prima fase orale dell'organizzazione libidica, in cui l'oggetto desiderato e apprezzato è incorporato, attraverso il mangiare, e quindi annientato in quanto tale» (ivi, p. 168 [ed. it. *Opere*, ed. diretta da C. Musatti, volume 9, capitolo 7, pp. 293-298]); l'identificazione per sostituzione della propensione erotica che può consistere nell'assumere il tratto o il sintomo della persona amata o della persona odiata inconsciamente; l'identificazione per «contagio psichico» (ivi, p. 170), nel quale il soggetto ha percepito «un'analogia significativa in un punto» (*ibid.*) con il sintomo dell'altro. In ogni caso, l'identificazione costituisce la «forma più precoce e originaria di legame affettivo» (ivi, p. 169), essa è sempre parziale e «prende a prestito un singolo tratto della persona-oggetto» (*ibid.*). L'esempio citato da Paul Denis, teorico tra l'altro della nozione di influenza, fa immediatamente pensare al terzo caso studiato da Freud, l'identificazione per contagio, rispetto ai sintomi sviluppati dai suoi compagni di collegio che imitavano l'attacco isterico di una giovane allieva in reazione a una lettera del suo amante che aveva suscitato la sua gelosia. Sapere inoltre cosa potrebbe essere rimesso in gioco in termini identitari durante l'adolescenza nelle altre due modalità di identificazione, che sono fortemente legate alla scena edipica, meriterebbe uno studio clinico approfondito.

Come ricordano Gisèle Chaboudez e Alain Vanier⁹, con Lacan, possiamo pensare all'identità come a una «cristallizzazione di identificazioni»¹⁰.

9. Cfr. Séminaire à Espace analytique, 2021-2022.

10. «Perché è chiaro che l'identificazione è ciò che si cristallizza in un'identità». Lacan J., *Le Séminaire, Livre XXIV, L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre*, 1976-1977, inédit. Leçon du 16 novembre 1976.

Ma come dicono ancora i due psicanalisti, «l'identità essenzializza ciò che si offre al sociale», mentre «l'identificazione mobilita l'azione psichica che sostiene un soggetto, una è segregativa, l'altra è creativa». Di fatto, l'essenzializzazione è frequentemente associata ai fenomeni identitari contemporanei, come il legame comunitario che vi si manifesta. È probabile che nel fenomeno della transidentità attualmente in gioco si ritrovino degli elementi senza dubbio identitari ma anche, pur in forma meno manifesta, degli elementi identificatori. Che cosa si cristallizza nella transidentità? Quale tipo di identificazione vi si produce? Colette Chiland fu una pioniera di questa riflessione, discutendo alcuni casi studiati da altri e, in particolare, quelli dell'americano Stoller. Ricordava che l'identificazione non è mai una «copia conforme dei genitori, ma è sempre l'identificazione a una costruzione interna che comporta una gran parte di idealizzazione, come la contro-identificazione (non essere come) comporta una parte di proiezione» (Chiland, 2011, p. 117). Distanziandosi da Stoller e da altri che imputavano alla madre un ruolo centrale, questa psicanalista insisteva «sul ruolo che rivestono il padre e la madre, e la coppia che formano» (p. 272). Francine Caraman, psicanalista che parla a sua volta dalla sua clinica con persone trans adulte, suggerisce di «metamorfosare il prefisso in suffisso e di passare da transidentità in identità trans» perché questo le pare rispecchiare nella lingua francese «quello di cui si tratta». Constatando che il termine identità non appartiene al lessico psicanalitico, confida tuttavia nel fatto che il termine identità sessuale rimandi, per gli psicanalisti che lo adoperano, «a un'appropriazione soggettiva, che integra il sesso anatomico, la storia del soggetto e ciò che lo ha costituito. Tale appropriazione suppone un sentimento di esistenza e di unità» (Caraman, 2019, pp. 393-394).

Prima di massificare il fenomeno *trans* e anche se una forma di comunità si dovesse manifestare, cristallizzando le identificazioni, una ricerca clinica a partire da un ascolto approfondito dei soggetti adolescenti interessati è necessaria. Quanto meno se vogliamo comprendere in che modo ciascuna e ciascuno si pensi e si descriva in quanto soggetto adolescente nella nostra epoca e, se necessario, a quali identificazioni, a quale idealità, a quali discorsi si riferisca.

Se tra i giovani esiste una dimensione collettiva nell'aspirazione a cambiare sesso, la ricerca condivisa tra le adolescenti e gli adolescenti di oggi si focalizza decisamente sulla messa in discussione della propria identità di genere, prendendo forme diverse tra cui la volontà per alcune e alcuni di liberarsi dalle catene del proprio sesso di nascita. Questo disturba, quasi urta gli ideali che hanno animato le giovani generazioni precedenti, tra cui quella del dopo '68. In effetti, le rivendicazioni che si affermano in campo politico attorno alla libera scelta del proprio sesso, all'affermazione di una

non-binarietà, di una possibile fluidità di genere, di una sessualità «bi», o di una pansessualità, rinnovano questioni antiche sull'orientamento sessuale e scuotono di nuovo i tabù legati alla sessualità. Che cosa abbracciano questi ideali di emancipazione? Qual è questo *insopportabile* di cui vuole liberarsi l'adolescente di oggi? Si tratta delle norme e degli stereotipi di genere consolidati, come venivano denunciati dal movimento di emancipazione femminista degli anni '70? Si sta compiendo un nuovo passo sotto la pressione dell'ingiunzione ad autodeterminare la propria identità sessuata? Potremmo pensare che l'insopportabile, l'insostenibile, per certi soggetti adolescenti, sia una questione di assegnazione e quindi di un singolare annodamento del Reale del corpo e della loro capacità immaginaria? A seconda dei casi, possono rifiutare o negare i determinanti anatomici o biologici che li hanno specificati sessualmente?

Contrariamente a ciò che spesso si legge, il rifiuto o la negazione non sarebbero qui, a mio avviso, dei tratti psicotici, ma sottolineerebbero la ribellione all'impossibile. Potremmo allora dire che l'offerta biotecnologica medica, sostenuta senz'altro dal discorso militante, entra in risonanza con un tratto adolescenziale – quello della ribellione – e alimenta la convinzione che cambiare sesso sia possibile. Ma non è forse un inganno?

5. Niente più bisessualità psichica?

La *transizione* è davvero una soluzione che permette di risolvere questo insopportabile? La prima fase di questa «soluzione» consiste in ciò che gli osservatori descrivono come una transizione sociale: un cambio di guardaroba, di aspetto fisico, di estetica corporea e di nome. Tutti questi attributi esterni significano la scelta di un individuo di collocarsi nell'altro genere, o di mostrarsi come «non binario», in una fluidità di generi. Si riflettono anche nei pronomi personali utilizzati: lei diventa lui, lui diventa lei oppure lui/lei.

Con la riorganizzazione psichica che avviene durante l'adolescenza, molti soggetti possono ritrovarsi in questa prima fase, in cui si manifestano la bisessualità e la scelta dell'oggetto sessuale; in cui si elabora la questione dell'identità sessuale, senza necessariamente identificarsi come transgender.

La fase successiva fa appello a delle tecniche del corpo, più o meno medicalizzate e più o meno precoci, intervenendo prima o dopo la pubertà e quindi in modo più o meno irreversibile: terapia ormonale, chirurgia degli organi genitali – pene e clitoride – detta di «riassegnazione», mastectomia (ablazione del seno). La giustificazione di queste tecniche mutilanti e sempre vincolanti, come l'uso di *binders* (bendaggi compressivi per il

seno), risponde alla sensazione soggettiva di sentirsi di un sesso diverso da quello assegnato dalla propria anatomia. La transizione rivendicata verso l'altro sesso, in quanto impedisce lo sviluppo genetico del corpo, fungerebbe quindi da redenzione per il soggetto, e il cambiamento di stato civile segnerebbe l'istituzionalizzazione della sua nuova identità. Due acronimi definiscono qualificandolo il movimento di transizione da un sesso all'altro: MtoF (male to female) and FtoM (female to male). Non è raro trovare dei soggetti che si autodesignano con queste categorie medico-amministrative. Va anche detto che alcuni soggetti si rivendicano ormai «post trans» e chiedono la «detransizione»¹¹. Raccontano le loro esperienze in una brochure: *La détransition de genre un parcours de réconciliation avec soi-même (La detransizione di genere un percorso di riconciliazione con se stessi)*. Il termine di *riconciliazione* risuona ancora con l'idea di redenzione.

Ma, in fin dei conti, cambiamo realmente sesso? A questa domanda Paul Denis non esita a dare una risposta negativa. Seguendolo, potremmo suggerire che la transizione si limiti ad aggirare un corpo ostacolo, ma essa illude il soggetto lasciandogli credere di poter raggiungere il suo compimento attraverso un intervento medico sul reale della carne. Definirei la transidentità, provvisoriamente e con molte esitazioni, come un'“immaginarizzazione” del Reale. In altre parole, come scrive lo psicanalista Jean-Christophe Cathelineau a proposito del «mercato dell'identitario» (2020, p. 39), si tratterebbe di una «messa in continuità di Reale e Immaginario». In questo caso, ciò avviene per mezzo della biotecnologia. Di conseguenza, si tratta di un immaginario impoverito, svuotato di fantasia e partecipe di un discorso ideale e quindi poco soggettivato, ma combinato con l'integrazione in un collettivo identitario, nel quale ogni individuo può identificarsi per *contagio psichico* (Freud, *op. cit.*, p. 170).

Questo significa che l'*insopportabilità* dell'assegnazione di genere, così come indicato dal movimento transgender, fa da tratto identitario tra i giovani? In che modo l'ineguaglianza tra i sessi e l'infelicità sessuale che ne è derivata sono state in grado di alimentare un «noi» nelle generazioni precedenti? Non c'è modo di dirlo.

Conclusione. Non si nasce... si è?

Al di là di casi specifici di transizione dei quali stabiliamo a fatica la dimensione realmente collettiva, per la maggior parte degli adolescenti che

11. Cfr. <https://post-trans.com/Detransition-Booklet>.

ho ascoltato nei gruppi di parola, la questione si poneva come una sorta di psico-dramma del genere, oppure, se vogliamo, di un *piccolo teatro* del genere. La domanda «Chi sono io?» è interpretata con una certa teatralità con molti elementi di farsa, come ha descritto bene la psicanalista inglese Joan Rivière¹².

Questo ci ricorda che per la psicanalisi lacaniana, emancipata da un modello naturalista e essenzialista, il genere è una posizione soggettiva, un rapporto singolare al corpo, che può arrivare a contraddire quello che si ha, ma anche un rapporto con l'Altro (si veda Lacan, 1973, p. 186).

Ci sono molti altri percorsi oltre a quello sacrificale che si conclude con la mutilazione e la negazione dell'anatomia. Tuttavia, il trans potrebbe essere una figura emblematica dell'adolescenza, sorta di doppio dell'adolescente, che sintetizza la fluttuazione identitaria tipica di questo periodo della vita spesso descritto come un periodo di transizione. Esalerebbe, per la sua domanda di transizione, la fluidità, la porosità delle attribuzioni e delle identificazioni. Questa figura parla agli adolescenti in quanto incarna le domande sul genere, sulla sessualità e sulla differenza dei sessi, questioni che li agitano e li turbano. Ma essa risponde anche al fascino dell'ingiunzione sociale ad autodeterminarsi.

Questa ingiunzione propria del liberalismo entra in contraddizione con la concezione psicanalitica di un soggetto soggiogato, parlato dall'altro, un soggetto dipendente dai significanti che lo nominano, che lo parlano. D'altra parte, a meno che non sia sotto la stretta di un discorso totalitario – e quindi totalmente ideale – nulla impedisce a un Soggetto di essere un «Io» della parola, della responsabilità soggettiva ed etica, come sottolinea Clotilde Leguil¹³. Una concezione «contro la corrente dell'identitarismo» (Leguil, *ibid.*), ma anche dell'idea che l'adolescente non sarebbe che una vittima: «Ciò che fa l'essere per la psicanalisi, non è l'identità, ma la perdita nell'identità. Ossia il modo di confrontarsi a una perdita». Tra l'altro Leguil, sulla scia del lavoro teorico di Lacan sulla sessuazione, scrive:

L'inconscio conduce [anche] a una reinterpretazione della questione del genere. “Uomo” e “Donna” non sono più determinazioni derivate dall'anatomia, non sono nemmeno determinazioni determinate dalla psicologia e dalle convenzioni sociali. Perché l'inconscio non è né del tutto *sexso*, né del tutto *genere* (Leguil, 2015, p. 86).

12. J. Rivière, “Féminité mascarade”, 1929, trad. fr. dans M.-C. Hamon (1994), *Féminité mascarade: études psychanalytiques*, Seuil, Paris, pp. 197-213, www.ibs.it/mondo-interno-scritti-1920-1958-libro-joan-riviere/e/9788870785265.

13. Le sujet lacanien, un «Je» sans identité, Clotilde Leguil, <https://doi.org/10.4000/asterion.4368>.

Serge Lesourd, riprendendo a sua volta la teoria di Lacan sulla sessualizzazione, ci ha portato a sollevare il velo sul femminile nell'adolescenza, su questo incontro problematico che ogni adolescente ha con il femminile. Il soggetto adolescente è costretto a «incontrare l'Altro sesso» (Lesourd, 2007, p. 39)¹⁴. «È durante l'adolescenza che si scopre e si ritrova nel soggetto, la parte femminile della bisessualità infantile» (Lesourd, 2009, p. 71), un femminile ignorato dalle concezioni infantili della differenza sessuale intrattenute fino all'adolescenza, con il soggetto che si accontenta fin dall'infanzia di una teoria basata sull'opposizione binaria fallico/castrato, una concezione che si riferisce esclusivamente al sesso maschile, in altre parole fallocentrica: avere o non avere. Con l'adolescenza e l'agitazione puberale del corpo, l'inganno di questa bipartizione – avere o non avere il fallo – cade, così come cade l'illusione edipica infantile».

Dal punto di vista della drammaturgia attuale della transidentità adolescente e i fantasmi che essa nutre, possiamo chiederci se l'incontro adolescente con il femminile, bisessualizzando l'interrogazione soggettiva e ontologica «Chi sono io?» che si pone qualsiasi adolescente, non possa costituire l'insopportabile in alcune e alcuni di loro. E se ciò di cui ci si vorrebbe emancipare oggi non fosse questa dimensione, forse meno della differenza tra i sessi, ma della bisessualità psichica? Hefez ne dà una versione *postmoderna* quando dice che alcuni adolescenti che vengono da lui «hanno una percezione più fluida di se stessi: “Non sono né l'uno né l'altro” o “Sono sia l'uno che l'altro” o “Sono a volte l'uno e a volte l'altro”» (Hefez, 2021, p. 30). Sembra seguire le orme della teoria freudiana della bi-sessualità, ma l'idea di fluidità, così come la utilizza, appartiene già alla neo-lingua dell'economia neoliberale e a tutte le ricerche identitarie del momento.

«Ci si può identificare con un corpo trans. È una grande novità. Non si ha più l'obbligo di attraversare la frontiera maschile/femminile» (*ibid.*, p. 32). In sostanza, il sogno di dominare il Reale del corpo, che limita l'*hubris* del soggetto, è in procinto di realizzarsi con questa nuova estetica che Hefez chiama «il corpo mutante», un esempio affascinante del quale, ai suoi occhi, è il corpo gravido di un uomo trans, Thomas Beatie: «la parte superiore del corpo di un uomo e il ventre di una donna incinta» (*ibid.*, p.

14. Il utilise la métaphore du voile – dévoilement et revoilement – pour dire ce qui se joue pour tout un chacun dans le rapport du Sujet au phallus (dévoilement de la non-possession de l'objet phallique et donc chute du phallus imaginaire; et revoilement par le phallus symbolique avec la rencontre du féminin). Si usa la metafora del velo – svelamento e ri-svelamento – per dire che cosa si gioca per ciascuno nel rapporto del Soggetto con il fallo (svelamento del non possesso dell'oggetto fallico e quindi caduta del fallo immaginario; e di nuovo dal fallo simbolico all'incontro col femminile).

32). Al di là dei fantasmi del nostro tempo, la tendenza emergente sembra allontanarsi dalla realizzazione della bisessualità psichica di Freud, segnando addirittura un ritorno a un'idea o a una rappresentazione del genere molto chiara e standardizzata, se non addirittura normativa. Desiderare di diventare l'altro sesso e emanciparsi da se stessi mi sembrano in effetti concorrere paradossalmente a una ri-essenzializzazione o a una rinaturalizzazione dei generi. Nel movimento di autodeterminazione, nella ricerca identitaria, l'individuo sembra idealizzare il genere scelto rigettando il genere che vorrebbe abbandonare, come rigettiamo una costrizione. Se le teorie di genere hanno permesso una certa realizzazione del pensiero di Simone de Beauvoir, che ha contribuito a denaturalizzare ciò che significa essere donna («Non si nasce donna, lo si diventa», *Il secondo sesso*, 1949), oggi le traiettorie si stanno confondendo: il *gender trouble*, usando l'espressione di Butler, si traduce in una scelta sempre più precoce di adattare il proprio corpo alla propria convinzione di genere.

Bibliografia

- Caraman, F. (2019). “Les transidentités, une autre écoute?”, in *Revue française de psychanalyse*, 83, pp. 393-404. <https://doi.org/10.3917/rfp.832.0393>
- Cathelineau, J.C. (2020). “Pourquoi les paranoïas d'identité forment-elles un marché?”, in *Revue lacanienne*, 2.
- Chiland, C. (1999). “L'identité sexuée”, in *Revue française de psychanalyse*, LXIII, 4, pp. 1251-1263.
- Chiland, C. (2011). *Changer de sexe: Illusion et réalité*. Paris: Odile Jacob. www.rfpsy.fr/lidentite-sexuee
- Denis, P. (2021). “Transidentité: rapport au réel et limites de l'autodétermination”, in *Le Carnet PSY*, 248, pp. 33-35. <https://doi.org/10.3917/lcp.248.0033>
- Eliacheff, C., Masson, C. (2022). *La fabrique de l'enfant transgenre*. Paris: Éditions de l'observatoire.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988*. Tomo III. 1976-1979. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1981). “Psychologie des foules et analyse du Moi (Massenpsychologie und Ich-Analyse)”, in *Essais de psychanalyse* (pp. 117-217). Paris: Petite bibliothèque Payot (Ed. or. 1921).
- Gavarini, L. (2004). *La passion de l'enfant*, ré-édition poche. Paris: Hachette, Pluriel.
- Golse, B. (2021). “Être garçon ou fille: la co-construction de l'identité sexuée”, in *Le Carnet PSY*, 248, pp. 39-43.
- Hefez, S. (2021). “Adolescents en mal de genre”, in *Le Carnet PSY*, 248, pp. 30-32.

- Hefez, S. (2020). *Transitions, réinventer le genre*. Paris: Calmann-Levy.
- Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Leguil, C. (2015). *L'Être et le Genre. Homme/Femme après Lacan*. Paris: PUF.
- Leguil, C. (2019). Le sujet lacanien, un «Je» sans identité. Foucault à l'épreuve de la psychiatrie et de la psychanalyse. *Open edition*. <https://doi.org/10.4000/asterion.4368>
- Lesourd, S. (1998). “Les objets des adolescents”, in *Agora*, 13, pp. 97-106.
- Lesourd, S. (2001). *Le féminin: un concept adolescent?* Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Lesourd, S. (2004). “Restructuration narcissique du moi adolescent”, in *Figures de la psychanalyse*, 9, pp. 25-34.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet: Des discours aux parlottes libérales*. Toulouse: Érès.
- Lesourd, S. (2007). *La construction adolescente*. Ramonville Saint-Agne: Érès (Première édition: 2005).
- Lesourd, S. (2009). *Adolescences... Rencontre du féminin*. Toulouse: Érès (Première édition: 1994).
- Melman, C., Lebrun, J. (2022). *La dysphorie de genre: À quoi se tenir pour ne pas glisser?* Toulouse: Érès.

Esistenze nel flusso: note pedagogiche sul fare esperienza di adolescenza nella contemporaneità

di *Pierangelo Barone*

Nel secolo scorso, un certo sguardo sull'adolescenza è servito a spiegare il ruolo dell'adolescenza come età del "passaggio" nel processo socio-culturale volto ad assicurare la successione tra le generazioni. Di fronte alla "crisi del milieu educativo" del Novecento, le categorie evolutive di tipo psico-biologico appaiono però poco utili per comprendere la peculiarità dell'adolescenza nel mutamento dello scenario contemporaneo. Questo contributo propone quindi di non parlare più genericamente di "adolescenza", ma di interrogare le dimensioni materiali e simboliche che sorreggono la struttura esperienziale di ciò che chiamiamo "fare esperienza di adolescenza" nella concretezza quotidiana. A partire da qui è possibile rimettere a tema la questione del "futuro" come orizzonte esistenziale, non più come costruzione e esito di una "abilità al transito", bensì come riconoscimento di una "competenza liminale" che consente di fare esperienza e di costruire significati nell'incertezza. In questo tratto sembra consistere la specificità dell'adolescenza contemporanea.

1. Adolescenza e scuola: suggestioni

Vorrei avviare questo mio contributo ricordando alcune scene cinematografiche che hanno celebrato nel corso degli anni più o meno recenti il rapporto tra gli adolescenti e la scuola. Una delle più emblematiche, che mi è rimasta impressa nella memoria, è senza dubbio la scena di apertura del film di Paolo Virzì: "Caterina va in città"¹. Mentre i titoli scorrono in sovraimpressione, Sergio Castellitto, professore di economia aziendale in

1. "Caterina va in città" di Paolo Virzì, ITA 2003. Con Sergio Castellitto, Margherita Buy, Claudio Amendola, Alice Teghil.

una classe tecnica, scrive alla lavagna il programma annuale, annunciando il suo imminente trasferimento in altra scuola. Il professore rivolge quindi agli studenti un breve ma significativo monologo del quale riporto qui un passaggio particolare: *«Nel congedarmi da voi però voglio dirvi una cosa: che tutte le ore passate in quest'aula, tutte le giornate trascorse qui, sono state le più inutili e deprimenti della mia vita. Mi domando perché abbiate perso tanto tempo a venire in una scuola che di per sé non serve a niente...»*. Intanto la cinepresa indugia tra i banchi, incontrando volti e corpi di adolescenti annoiati, scocciati, disinteressati, estranei; finché al suono della campanella quegli stessi corpi esplodono in voci e gesti liberatori che segnano la conclusione di un “supplizio”.

Un'altra scena emblematica è quella tratta dal film *Detachment*², in cui Adrien Brody, giovane supplente in un liceo americano, entra per la prima volta nella classe e dopo essersi presentato e aver proposto agli allievi un tema su cui produrre un testo, sostiene un acceso scambio di vedute con uno studente che: prima si avvicina minacciosamente alla cattedra dicendogli di non avere un foglio, quindi lo aggredisce verbalmente, infine gli prende la borsa e la scaraventa contro il muro della classe. A quel punto l'insegnante, con tono pacato e fermo, dice: *«Quella borsa non ha sentimenti, è vuota, è una cosa. Non ha sentimenti che puoi urtare, mi spiego? Io la conosco la tua rabbia, mi sono sentito come ti senti tu, ok? So cos'è. Ma non hai motivo di essere arrabbiato con me perché sono una delle poche persone che sta cercando di offrirti un'opportunità. Perciò, ora ti chiedo di andare a sederti e fare del tuo meglio, il foglio non è un problema (prendendo il proprio blocco e staccando un foglio da dare allo studente). Come la vedi?»*.

Comincio da queste scene perché reputo che offrano un'interessante raffigurazione dell'immaginario collettivo sul rapporto degli adolescenti con la scuola: un rapporto segnato dalla noia, la passività, l'estraneità, il distacco, che producono due risposte principali, l'indifferenza apatica e la rabbia aggressiva. Ma le scene citate ci restituiscono anche un efficace ritratto del ruolo dell'insegnante: schiacciato tra la frustrazione del non riuscire a fare breccia nel muro dell'apatia e la particolare dote di saper modulare e governare la rabbia adolescenziale.

In tutto questo, però, mi sembra sia rintracciabile soprattutto la caricatura di un rapporto complesso: certo, sono riconoscibili in queste scene alcuni tratti dell'esperienza scolastica; è innegabile che vi siano realtà difficili nelle quali “fare scuola” è ogni giorno una grande fatica. Eppure sappiamo bene che il rapporto tra adolescenti e scuola non si esaurisce in

2. “*Detachment – Il distacco*” di Toni Kaye, USA 2011. Con Adrien Brody, James Caan, Christina Hendricks, Lucy Liu.

queste rappresentazioni e men che meno in quelle ancor più caricaturali di alcuni volumetti che negli anni passati hanno raccolto le *demenzialità adolescenziali* da “note disciplinari sui registri di classe”³. Nel bene e nel male, la scuola continua a essere un luogo educativo considerevole tanto nel vissuto esperienziale dei ragazzi e delle ragazze, quanto nella percezione sociale diffusa, come è testimoniato dall’asprezza del confronto con cui ciclicamente essa viene posta al centro del dibattito politico e culturale, nei ripetuti tentativi di modificarne l’assetto. D’altra parte, al di là delle interpretazioni più disfattiste – ma anche più superficiali – che leggono la crisi della scuola come un processo irreversibile del suo ruolo di agenzia formativa nella società dell’informazione globalizzata, è proprio la profusione di pubblicazioni e la persistenza di interpretazioni e discorsi che polarizzano il dibattito intorno a questa antica Istituzione a evidenziare la sua pregnanza. Allora tanto le rappresentazioni caricaturali, quanto le lamentazioni mediatiche che filtrano nel dibattito sulla scuola attraverso la pervasività dei *talk show* televisivi, costituiscono in realtà “i sintomi del rimosso”⁴: al di sotto dei dibattiti sul disagio che vivono insegnanti, famiglie e adolescenti, è rintracciabile un ulteriore discorso che rimane prevalentemente nel non detto e forse nel non dicibile. È la materialità della vita scolastica⁵. Al di là delle sollecitazioni e delle suggestioni che, anche sulla base del contributo analitico di Riccardo Massa, sono state poste in campo dai pedagogisti sui temi del cambiamento della scuola e della formazione degli insegnanti⁶, si può senz’altro affermare che non ci sono state, in tutte le successive disposizioni normative in materia scolastica, sufficienti attenzioni a questa grande latenza pedagogica rappresentata dall’esperienza materiale e concreta di vita scolastica che costella la quotidianità di adulti e adolescenti. È proprio questa materialità a essere puntualmente rimossa, ricercando in soluzioni funzionali o ingegneristiche la strada per restituire all’Istituzione scolastica una “vocazione” perduta.

3. Cfr. J. Beer, *La classe fa la ola mentre spiego*, Rizzoli, Milano, 2006. Della stessa serie l’autore, sempre con lo stesso pseudonimo, ha poi pubblicato volumetti ulteriori.

4. Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 58.

5. Ivi, p. 59.

6. Per un approfondimento del dibattito sulla scuola negli anni 2000 – anche se incompleto – si rinvia ai volumi seguenti: M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano, 2014; V. Campione, S. Tagliagambe, *Saper fare la scuola. Il triangolo che non c’è*, Einaudi, Torino, 2008; C. Laneve, *Dentro il “fare scuola”*. *Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia, 2010; D. Maccario, *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*, SEI, Torino, 2012; R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2006; L. Perla, *L’eccellenza in cattedra*, FrancoAngeli, Milano, 2012; A. Rezzara, *Un dispositivo che educa*, Mimesis, Milano-Udine, 2009.

2. Il mito occidentale della compiutezza dell'adulto e le formazioni discorsive sull'adolescenza

Tuttavia io credo che questo immaginario sia coerente con una visione culturale storicamente determinata dell'adolescenza, che ne tratteggia la sregolatezza, la turbolenza, l'inadeguatezza in rapporto all'idealizzazione di un adulto che oggi non esiste più e forse, dal punto di vista sociale, non è mai esistito: un adulto che è la proiezione culturale di un modello che affonda le sue radici nell'antichità. Per risalire alle origini del modello di questo adulto idealizzato, espressione della pienezza intellettuale, spirituale e relazionale, dobbiamo riferirci indubbiamente ai filosofi del IV secolo a.C. È inizialmente nel modello filosofico di Platone che abbiamo una prima sistematizzazione concettuale di questa rappresentazione; l'importanza del rispecchiamento della singolarità nell'universalità attraverso la corrispondenza tra cosmo, società e individuo, che attraversa tutte le rappresentazioni a cui fa riferimento Platone nel descrivere gli assi portanti del suo progetto ideale di Repubblica, rinvia continuamente al rapporto che sussiste tra la razionalità dello Spirito, l'equilibrio della virtù e l'animalità del corpo. La costituzione dell'Uomo come soggetto pensante capace di realizzarsi in quanto tale, è fortemente connessa alla ricerca delle virtù che ne esprimono la grandezza. Tali virtù sono sempre basate sulla definizione di un equilibrio e di una stabilità, quali valori individuali e sociali che permettono al soggetto, che ne saprà fare buon uso, di essere considerato un Uomo adulto e libero. Analoghi temi si rintracciano in Senofonte e in Aristotele, relativamente alla costituzione del buon cittadino. Si vede bene come è all'interno di questo modello culturale che viene a definirsi l'idea occidentale di adultità. Espressione di un potere che agisce attraverso il legittimo esercizio del dominio del maschio adulto nei confronti delle donne, dei fanciulli e degli schiavi: un dominio filosoficamente giustificato dal rapporto di equivalenza tra verità e ragione. Il mito della maturità come condizione che esprime la compiutezza di un uomo rappresenta, quindi, il complemento, per certi versi inevitabile, che si produce nella relazione tra razionalità ed equilibrio quali condizioni che caratterizzano la specificità dell'Uomo adulto. Se tutto questo corrisponde assai bene a un immaginario culturale e sociale dell'età adulta che trova, come si è detto, radicamento nel pensiero filosofico occidentale, il mito della compiutezza dell'adulto così configurato è stato altresì messo in crisi dalle recenti ricerche in ambito sociologico e psico-pedagogico, a partire dagli studi sui cicli di vita inaugurati da Erik H. Erikson⁷ per proseguire nelle successive riflessioni “si-

7. Cfr. E.H. Erikson, *I cicli della vita*, Armando, Roma 1984.

stemiche” che hanno evidenziato la processualità biologica e psichica dello sviluppo. Da questo punto di vista, nell’ambito della riflessione pedagogica in Italia, è soprattutto il contributo di Duccio Demetrio ad aver permesso una ridefinizione dell’età adulta come fase esistenziale connotata da numerosi elementi metabellici che ridisegnano l’identità ben oltre il periodo stretto dell’adolescenza⁸. Una analisi, quest’ultima, capace di misurarsi con maggiore efficacia con le trasformazioni storiche, economiche e socio-culturali dentro le quali si pone il tema del diventare adulti. Una prospettiva che attualizza la ricerca sull’età adulta sottraendola alla rappresentazione stereotipata della compiutezza per aprirsi alle contraddizioni di un’epoca segnata dalla precarietà sociale, professionale, affettiva che schiaccia sempre più l’adulto sulla condizione di eterno adolescente⁹.

Gli adolescenti, per conto loro, sono ampiamente esposti all’esercizio di generalizzazione che li collega alla devianza e alla trasgressione sociale. C’è una sorta di presunzione di verità nelle formazioni discorsive che definiscono il campo specifico dell’adolescenza, che da almeno due secoli mette in relazione la condizione giovanile con l’immaginario del rischio e della contiguità alla devianza. Questa descrizione, d’altra parte, risulta anch’essa fortemente radicata nella cultura occidentale: per essa l’equazione minorità=irresponsabilità=pericolosità sociale, non solo ha legittimità scientifica ma indica le forme del trattamento educativo e rieducativo. L’immagine di *minorità sociale del minore* emerge come il prodotto di un modellamento che ha il suo luogo elettivo nelle procedure e nelle strutture giuridiche, mediche e sociali, pedagogiche e familiari che hanno operato durante il XVIII e il XIX secolo; luogo di “produzione culturale e materiale (di leggi, di pratiche mediche, di trattamenti pedagogici intrafamiliari ed extrafamiliari) che ha sostanzialmente infantilizzato il minore indipendentemente dalla sua età anagrafica”¹⁰.

Accade dunque che oggi gli adolescenti vengano raccontati dalle narrazioni *mainstream* attraverso due modi preminenti di rappresentarne il volto: da una parte essi rivelano il *volto deforme* della *mostruosità*, immagine che si connette tanto con l’insensatezza e l’efferatezza dei gesti violenti di

8. Si vedano in proposito: D. Demetrio, *Tornare a crescere. L’età adulta tra persistenze e cambiamenti*, Guerini e Associati, Milano, 1998; Id., *Elogio dell’immaturità. Poetica dell’età irraggiungibile*, Cortina, Milano, 1998; Id., *L’educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*, Carocci, Roma, 1995; Id., *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*, Guerini e Associati, Milano, 2005.

9. Cfr. P. Barone, *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini, Milano, 2009, pp. 43-46.

10. Cfr. P. Barone, “Parlati dal mondo adulto”, in Id. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell’adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini, Milano, 2005, p. 90.

quei ragazzi che si rendono protagonisti di episodi di cronaca nera, quanto con una presunta amoralità di derivazione nichilista. È, d'altra parte, caratteristica propria del Mostro quella di andare contro la natura sociale dell'uomo: chi altri se non un Mostro può macchiarsi di crimini terrificanti e nel medesimo tempo non essere capace di distinguerne il valore sul piano etico – espressione assoluta dell'irresponsabilità e della deprivazione morale. Dall'altra parte rivelano invece il volto inespressivo della *mediocrità*, che si evidenzia nel consumismo acritico, nella scarsa idealità, nell'incapacità di fare progetti come tratto generazionale, nell'appiattimento culturale, nell'atteggiamento superficiale con cui gli adolescenti affronterebbero la realtà. I ragazzi sembrano essere sostanzialmente degli spettatori impressionabili e suggestionabili dagli eventi del mondo, un po' come ciò che accadeva qualche decennio fa davanti al televisore e oggi di fronte ai dispositivi tecnologici di nuova generazione, incapaci di interpretarne i contenuti e rielaborarne i significati¹¹.

In fondo, però, ci fa comodo e ci rassicura pensare gli adolescenti in questa duplice veste di mediocrità e di mostruosità. Soprattutto siamo rassicurati dal fatto che le formazioni discorsive sull'adolescenza, insistano nel rilevare quanto il carattere della crisi adolescenziale sia una condizione naturale del percorso evolutivo: le caratteristiche di tale crisi, quali per esempio l'instabilità emotiva, l'incertezza, la fragilità, la rabbia, la conflittualità, i comportamenti aggressivi, la ricerca della trasgressione, il disordine comportamentale (in generale: un certo disordine esistenziale) sono diventati veri e propri item evolutivi, con cui spiegare la "particolarità" del passaggio adolescenziale.

Un certo sguardo sull'adolescenza è funzionale al cercare di comprendere qualcosa che continuamente sfugge alla presa della teorizzazione scientifica. Caratterizzare in senso universale i tratti tipici di un'adolescenza che si presenta al "debutto sociale" con il suo carico disordinato di incertezze, di fragilità, di instabilità, di conflittualità e di rabbia è servito a spiegare dei fenomeni che hanno tracciato l'esperienza intergenerazionale del secolo scorso nel contesto occidentale: ha permesso, tra le altre cose, di interpretare e spiegare una peculiare tensione che ha costantemente attraversato il mondo occidentale dal XIV secolo in avanti, accompagnandone le trasformazioni sociali, culturali ed economiche: una tensione che ha consentito nel bene e nel male, ad adolescenti e giovani di divenire protagonisti – nell'Europa Medievale e Moderna prima, Industriale poi – per un verso, delle battaglie, delle resistenze, delle micro-rivolte nei confronti delle istituzioni del potere, per un altro verso, delle azioni punitive extra-

11. Ivi, p. 91.

giudiziarie richieste dal “comune sentire”, agendo come “braccio punitivo” nei confronti di coloro che la cultura dominante esorcizzava¹². La sregolatezza e il disordine della condotta, figurazioni trasversali e persistenti nella percezione sociale d’Occidente, attraverso i secoli, appartengono all’adolescenza poiché ne caratterizzano “naturalmente” il compito evolutivo: qui trova giustificazione teorica il mito dell’adolescente ribelle della seconda metà del Novecento, celebrato dalla letteratura e dalla cinematografia¹³.

3. La fine dell’adolescenza nella società contemporanea

Proverò a tratteggiare ora alcuni degli effetti che derivano dalle considerazioni espresse qui sopra: un primo effetto è l’entrata in crisi dell’immagine di un’adolescenza ribelle e idealista, conflittuale e trasgressiva, che ha caratterizzato e sostenuto le principali interpretazioni scientifiche sugli adolescenti nel secolo scorso¹⁴. Un secondo effetto è il declino del paradigma evolutivo che ha sostenuto il modello dello sviluppo per tappe e compiti, che ha nella teoria dell’adolescenza “come passaggio” un riferimento significativo; rispetto a ciò, si sono moltiplicate le voci che sottolineano l’interruzione della dialettica intergenerazionale che assicurava una fisiologica continuità della comunità sociale. Siamo di fronte, quindi, a una frattura storica che chiede un ripensamento radicale delle categorie con cui abbiamo interpretato e spiegato l’adolescenza; una fenditura che chiede una torsione dello sguardo, necessario a cogliere l’esperienza dell’adolescenza nella sua concreta realizzazione.

Le determinazioni storiche e sociali pongono di fronte a caratteristiche alquanto indecifrabili che segnerebbero la particolarità delle nuove generazioni: ciò che sapevamo dell’adolescenza appare insufficiente per comprendere alcuni fenomeni in atto. Non credo che la soluzione sia la ri-attualizzazione delle vecchie categorie; penso che abbiamo bisogno di guardare in

12. Cfr. V. Marchi, *Teppa. Storie del conflitto giovanile dal Rinascimento ai giorni nostri*, Red Star Press, Roma, 2014, pp. 44-53.

13. Per approfondire: P. Sorcinelli, A. Varni (a cura di), *Il secolo dei giovani*, Donzelli, Roma, 2004.

14. Ci riferiamo alle teorie crisiologiche dell’adolescenza: l’idea della crisi adolescenziale costituisce un modello convincente soprattutto sul versante culturale, laddove a essa si fanno corrispondere gli aspetti di sofferenza e di fragilità, insieme all’instabilità, alla precarietà e alla irrazionalità tipici di questa età. Nei fatti, chiunque oggi si trovi a dare una definizione di adolescenza, utilizza tra le proprie indicazioni un riferimento più o meno esplicito alla condizione di crisi e di problematicità, interpretando per lo più questa crisi, che pure appare necessaria da un punto di vista evolutivo, come un momento cupo e difficile dell’esistenza umana (si veda in merito: Barone, 2009).

altre direzioni. Innanzitutto propongo di non parlare più genericamente di “adolescenza”, ma di interrogare ciò che significa “fare esperienza di adolescenza”. Nell’operare questo dislocamento di sguardo possiamo ottenere già due effetti significativi: il primo è quello di rinunciare all’ambizione di poter delineare una teoria scientifica dell’adolescenza, riconoscendo il portato storico e materiale, culturale e sociale di un concetto, essenzialmente legato a un’esperienza, che va trasformandosi continuamente; il secondo è quello di poter collocare al centro dell’indagine pedagogica i dispositivi esperienziali che rinviando all’irriducibile singolarità dei ragazzi e delle ragazze che vivono questa fase esistenziale.

Lungo questa prospettiva, in ottica pedagogica, viene riarticolata la domanda di ricerca: non “chi sono gli adolescenti di oggi?”, bensì “di quale adolescenza si fa esperienza oggi?”

Evidentemente, una domanda così formulata ci costringe a tematizzare le dimensioni strutturali dell’esperienza. Dunque, quale esperienza di corpo, di spazio e di tempo fanno gli adolescenti nati all’inizio del terzo millennio.

4. Nuovi immaginari di adolescenza, nuove tecnologie, nuovi apprendimenti... occorre una differente esperienza di scuola

Sono plurimi gli elementi che oggi agiscono nell’esperienza quotidiana alterandone rapidamente qualità e contenuti. Sono molteplici e autorevoli le analisi che nei diversi ambiti delle scienze umane e sociali¹⁵ sottolineano la profondità delle trasformazioni sociali e culturali a partire dalla evoluzione del rapporto con le dimensioni strutturali dell’esistenza: il corpo, il tempo e lo spazio. Le nuove tecnologie detengono certamente un ruolo determinante nella configurazione dell’esperienza sociale della comunicazione, in cui l’articolazione dello spazio e del tempo disegna forme inedite di fruizione della realtà. In particolare, il fenomeno della policronia descrive l’impatto che si determina nell’esperienza individuale rispetto alla possibilità virtuale di annullamento delle distanze e di azzeramento del decorso temporale reso possibile dallo sviluppo delle modalità di comunicazione istantanea dei dispositivi: «combinando sincronia e asincronia, le nuove tecnologie ci permettono di e, in un certo senso, ci forzano a operare in più tempi simultaneamente. Questo fenomeno potrebbe essere definito *poli-*

15. Si vedano per esempio: M. Augé, *Tra i confini. Città, luoghi, interazioni*, Bruno Mondadori, Milano, 2007; Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Il Mulino, Bologna, 2009; C. Leccardi, *Sociologie del tempo*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

cronia, ed è la chiave per capire la novità degli ambienti *multi task*, dove è possibile eseguire diversi compiti sia in sequenza che simultaneamente»¹⁶.

Cosa accade, quindi, nell'esperienza dell'apprendimento? Come si conformano i processi cognitivi, condizionati dalla presenza degli oggetti tecnologici, nell'esperienza quotidiana degli adolescenti? In che modo la scuola viene investita da questi stessi fenomeni?

Prendiamo per esempio la variabile “spazio-tempo” nell'esperienza scolastica: la struttura spazio-temporale è ancora saldamente ancorata a un modello basato sulla successione lineare di contenuti disciplinari inseriti in uno schema rituale di tipo istituzionale. È superfluo ricordare che l'organizzazione didattica, malgrado tutti i tentativi di revisione sperimentati negli scorsi decenni, mantiene sostanzialmente inalterato un principio di sequenzialità che si traduce nella quantificazione di un certo numero di ore curricolari per ciascuna materia d'insegnamento. Principio che fissa la concezione della temporalità scolastica su uno schema produttivo e cumulativo che replica il modello della conoscenza incrementale caro alla interpretazione positivista. Di questo schema la tecnologia “libro” costituisce ancora l'oggetto pedagogico fondamentale: «Questa cosa smaterializzata capace di proiettarci non più in una tradizione vivente ma in un universo di concetti i cui tratti dominanti sono l'ordine e la sequenzialità, la linearità e la sistematicità. È questo che dà forma all'individuo moderno, ne trasforma lo stile di vita e di pensiero»¹⁷. Tale modello risulta però essere palesemente anacronistico rispetto alle modalità esperienziali che caratterizzano oggi il rapporto dei ragazzi e delle ragazze con l'apprendimento. Il tempo dell'apprendimento, mediato dall'uso delle nuove tecnologie di comunicazione è contraddistinto da profondità più che da linearità, da simultaneità più che da sequenzialità: ciò che si produce nell'esperienza “multitasking”, resa possibile dagli ambienti tecnologici, è l'attraversamento di un flusso esperienziale¹⁸ che consente un'immersione sensoriale differente e più complessa dell'esperienza alfabetica tradizionale. Di questo mutamento pedagogico, ancora una volta, è stato un attento osservatore Massa, che scriveva:

La realtà digitale muta l'intero contesto di riferimento. I contenuti di esperienza e di apprendimento si combinano incessantemente in maniera sempre nuova e diversa rispetto alle sorgenti di informazione. L'intelligenza e le sue fonti si decentrano e si distribuiscono in una molteplicità periferica senza fine. Il grande sogno pedagogico di uno spostamento dell'intelligenza da chi trasmette a chi ri-

16. Cfr. L. Caronia, A.H. Caron, *Crescere senza fili. I nuovi riti dell'interazione sociale*, Cortina, Milano, 2010, p. 12.

17. Cfr. R. Massa (1997), *op. cit.*, pp. 155-156.

18. Cfr. P. Barone (2009), *op. cit.*, pp. 110-111.

ceve riesce a realizzarsi compiutamente. L'educando può selezionare e combinare a piacere tutte le risorse disponibili. Il mondo dell'educazione diviene un sistema aperto intrinsecamente espandibile al cui irradiazione si può accedere senza alcun ordine prefissato. Sarà il formando a dare forma ai dati di conoscenza, non più un istruttore o un formatore che pretende di porli in sequenza rispetto a obiettivi determinati. La signoria del mezzo, del contenuto e della forma deve cedere il passo a quella del metodo e a quella del segno, cioè dei frattali e della struttura¹⁹.

Massa, lungi dall'aderire acriticamente all'entusiasmo di una universalistica "pedagogia digitale", articolava alcune delle domande chiave per il ripensamento della forma-scuola, alla luce delle trasformazioni in atto: individuando nella svolta tecnologica la possibilità di portare la scuola a compiere una «svolta strutturale ed esperienziale. Non la semplice applicazione di sussidi o di procedure didattiche derivanti da modelli obsoleti di tipo comportamentista e cognitivista»²⁰. Perché ciò che le nuove tecnologie mettono a disposizione sul piano esperienziale è precisamente la riappropriazione di quei «caratteri di simultaneità e di sensorialità propri di ogni autentica situazione educativa»²¹.

Qui, io credo, sia possibile rintracciare una dimensione peculiare del fare esperienza di adolescenza: propongo di considerare la transitività esistente tra l'esperienza multisensoriale resa possibile dai dispositivi tecnologici di nuova generazione, l'esperienza di flusso delle pratiche performative (artistiche, musicali, dei rituali etnoculturali) e l'esperienza in atto di una "autentica situazione educativa". L'intreccio originale e irripetibile delle dimensioni spazio-temporali e della corporeità del soggetto immerso nel flusso esperienziale costituisce la struttura su cui va esprimendosi la possibilità formativa: è l'esperienza nel suo farsi. Colta nel vissuto di un "corpo situato" che, nello scorrere del tempo, si percepisce in un flusso unitario dove viene meno la distinzione cognitiva tra soggetto e ambiente²². Oggi è impensabile, quindi, non considerare l'impatto che l'uso particolare dello spazio e del tempo produce sulle modalità esistenziali degli adolescenti. Su ragazzi e ragazze immersi già dalla loro infanzia in esperienze di simultaneità e di policronia. Impensabile, pure, non riconsiderare il lavoro educativo alla luce di queste metamorfosi. Cercare di comprendere in cosa consiste fare esperienza di adolescenza nell'epoca attuale, a mio avviso, significa prima di tutto provare a descrivere come si stanno modificando le strutture stesse dell'esperienza. Strutture che rappresentano lo sfondo di

19. Cfr. R. Massa (1997), *op. cit.*, pp. 156-157.

20. Ivi, p. 158.

21. Ivi, p. 159.

22. Cfr. P. Barone (2009), *op. cit.*, p. 110.

possibilità nella costruzione dell'identità adolescenziale; significa, di conseguenza, cercare di ripensare i luoghi del fare esperienza di adolescenza tenendo conto delle loro trasformazioni strutturali. Una volta appurato che la struttura esperienziale della scuola, al di là di tutti i discorsi su di essa, continua a rimanere fedele alla sua forma d'origine²³, senza per altro riuscire a intercettare le (purtroppo rare) spinte trasformative, emergenti dal versante sociale, dobbiamo necessariamente provare a guardare oltre.

Risulta indispensabile recuperare la dimensione rimossa della materialità educativa. Fare spazio alla consapevolezza sul “modo di fare scuola”, è una chiave di accesso per comprendere nella loro concretezza i processi trasformativi che attraversano l'esperienza attuale degli adolescenti. Proprio perché comunque la scuola costituisce il luogo in cui, a livello “micro”, si riproducono le contraddizioni della società globale e dove si manifestano i meccanismi sociali, le dinamiche culturali, i cambiamenti socio-antropologici che esprimono la complessità in atto. Al di là, quindi, delle generalizzazioni tipiche dei discorsi sul rapporto tra gli adolescenti e la scuola – di cui ho parlato sopra – oggi preme dare realmente voce alle dimensioni più vitali della materialità scolastica: dal modo in cui si “dispone” il setting esperienziale, ai ruoli e alle partiture, alle strategie e alle tecniche, agli stili e agli strumenti che i diversi protagonisti – adulti e adolescenti – assumono e adoperano nella “messa in scena” quotidiana. La qualità dell'esperienza scolastica si esprime efficacemente attraverso il quadrangolo pedagogico composto dal “contesto”, dalle “strategie”, dai “significati” e dagli “affetti” che nell'incrociarsi dei rispettivi assi permettono di descrivere la materialità educativa.

Porre al centro della ricerca pedagogica le strutture dell'esperienza attraverso cui la scuola funziona, ci permette di precisare ciò che ne costituisce la peculiare vitalità e di intercettare i fenomeni che caratterizzano i cambiamenti in atto tra gli adolescenti di questo nuovo secolo. In tal senso, mi pare sia inevitabile assumere l'obsolescenza dell'idea di adolescenza caratterizzata dal principio di superamento di sé come realizzazione del proprio compito evolutivo. La condizione di frammentazione sociale e identitaria a cui sono esposte le nuove generazioni in rapporto alle radicali modificazioni delle strutture dell'esperienza, unitamente all'indeterminatezza e all'incertezza dell'ambiente educativo (il *milieu* del Novecento), richiedono di guardare ai ragazzi e alle ragazze che sono nati nel nuovo millennio con uno sguardo più disincantato. Se infatti, qualche decade prima del Duemila, ciò che l'organizzazione sociale e culturale chiedeva era per l'appunto “un'abilità al transito”²⁴, oggi il carattere più distintivo

23. Cfr. R. Massa (1997), *op. cit.*

24. Cfr. A. Fabbrini, A. Melucci (1992), *op. cit.*

sembra essere semmai la “competenza liminale”, cioè quell’abilità a sostare nell’indefinitezza come fattore ineliminabile che appartiene alla complessità dell’epoca postmoderna.

Questo mutamento di sguardo sull’adolescenza porta con sé un’inevitabile ridefinizione della questione relativa al “futuro”. Il carattere di incertezza, di indefinitezza che accompagna la “competenza liminale” nel fare esperienza di adolescenza, ridisegna la mappa vitale costringendo le nuove generazioni a riformulare la questione del progetto esistenziale: dalla possibilità di far corrispondere il proprio sogno individuale a un progetto orientato verso la promessa del futuro – espressione della speranza progressista del Novecento, siamo transitati – nel passaggio critico di fine secolo – per lo stretto vicolo di un presente totalizzante che ha fagocitato il futuro, diventato minaccioso e rischioso²⁵. Oggi, forse, possiamo leggere un ulteriore spostamento in atto, che dal “presente senza futuro” muove al “futuro senza progetto”, quale espressione peculiare di una “competenza liminale” degli adolescenti che mostrano di sapersi confrontare con «la frammentazione e l’incertezza dell’ambiente come dato ineliminabile, da trasformare in risorsa grazie a un esercizio costante di consapevolezza e riflessività»²⁶.

Bibliografia

- Augé, M. (2007). *Tra i confini. Città, luoghi, interazioni*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P., “Parlati dal mondo adulto”, in Id. (a cura di) (2005), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell’adolescenza e itinerari di prevenzione*. Milano: Guerini.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell’adolescenza*. Milano: Guerini.
- Barone, P. (a cura di) (2018). *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. Adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli: Milano.
- Barone, P. (2019). “Adolescence in the flow: the cultural and social reconfiguration of Teen’s lifestyles in post-modern cities”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 14, 1.
- Barone, P. (2021). “Evoluzione di un concetto. Adolescenza post-moderna” in *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, Vol. 25, n. 61.

25. Cfr. M. Benasayag, G. Schmitt, *L’epoca delle passioni tristi*, Fetrinelli, Milano, 2006.

26. Cfr. C. Leccardi, “Tra presente e futuro”, in *Pedagogika.it*, anno XII, n. 2, 2008, p. 19.

- Barone, P., Mantegazza, R. (1999), *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Beer, J. (2006). *La classe fa la ola mentre spiego*. Milano: Rizzoli.
- Benasayag, M., Schmitt, G. (2006). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M. (2015). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bettelheim, B. (2011). *Ferite simboliche*. Milano: SE Studio Editoriale (ed. or. Firenze: Sansoni, 1973).
- Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare la scuola. Il triangolo che non c'è*. Torino: Einaudi.
- Caronia, L., Caron, A.H. (2010). *Crescere senza figli. I nuovi riti dell'interazione sociale*. Milano: Cortina.
- Centro Studi Riccardo Massa (a cura di) (2021), *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (1998). *Tornare a crescere. L'età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Milano: Guerini e Associati.
- Demetrio, D. (1998), *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1995). *L'educazione nella vita adulta. Per una teoria fenomenologica dei vissuti e delle origini*. Roma: Carocci.
- Demetrio, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini e Associati.
- Erikson, E.H. (1984). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Fabbrini, A., Melucci, A. (1992). *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Le Breton, D. (1995). *La passione del rischio*. Torino: EGA.
- Leccardi, C. (2008). "Tra presente e futuro", in *Pedagogika.it*, anno XII, n. 2, Stripes, Rho.
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mantegazza, R., Seveso, G. (2006). *Pensare la scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marchi, V. (2014). *Teppa. Storie del conflitto giovanile dal Rinascimento ai giorni nostri*. Roma: Red Star Press.
- Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (2000). "Tre piste per lavorare entro la crisi educativa", in *Animazione Sociale*, 2.
- Perla, L. (2012). *L'eccellenza in cattedra*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara, A. (2009). *Un dispositivo che educa*. Milano-Udine: Mimesis.
- Sorcinelli, P., Varni, A. (a cura di) (2004). *Il secolo dei giovani*. Roma: Donzelli.

L'adolescenza come età di passaggio. Di quale passaggio stiamo parlando?

di *Pietro Enrico Bossola*

Una rappresentazione che comunemente si dà dell'adolescenza si articola intorno alla parola "passaggio". Ormai è nel senso comune utilizzare questo termine. Ciò dipende dalle evidenze nell'ambito delle modificazioni che senza dubbio avvengono, come i cambiamenti nel corpo, nel carattere, nei rapporti con gli altri; compaiono, per altro, i segni distintivi della sessualità biologica che prima non c'erano o erano poco sviluppati, e così di seguito. Non mi attardo a descrivere l'adolescenza perché tanti autori lo hanno già fatto e anche in modo magistrale.

Il mio obiettivo è indagare il concetto di "passaggio" nel momento in cui lo utilizziamo per l'adolescenza, provando ad andare al di là di ciò che appare ovvio.

Intanto, viene da dire che i cambiamenti adolescenziali sono di due tipi: il primo indica i cambiamenti che sono dell'ordine del crescere, come sottolinea l'etimologia della parola latina, possiamo dire che siamo in una continuità; il secondo è più interessante, perché il crescere dipende piuttosto dalla discontinuità, da un salto che introduce qualcosa di nuovo laddove prima non c'era.

Questo salto lo troviamo in modo marcato nella sessualità che si sta costruendo nell'adolescenza, laddove si presenta un reale inedito per il soggetto.

Intorno a questo reale si attualizzano diverse dinamiche che hanno a che fare con la difficoltà di prendere atto e/o di rendersi conto in modo più puntuale dell'emergenza di un godimento inatteso, che lascia il soggetto, che lo prova, nell'enigma. Il godimento è colto anche dal bambino, ma in modo più indiretto, attraverso gli effetti che si producono in lui o negli altri. Per il bambino è ancora un'esperienza dell'inconscio, che trova difficoltà a produrre una simbolizzazione e una rappresentazione.

Oltretutto, l'aspetto più importante a cui va incontro l'adolescente deriva dal rendersi conto che il godimento maschile e quello femminile sono radicalmente diversi e non esiste una cifra che li accomuni.

Entrare nell'adolescenza significa per i ragazzi prendere contatto con la disgiunzione del godimento rispetto alla parola e al linguaggio, proprio perché essi sperimentano che mancano le parole per definire e nominare l'esperienza del godimento.

Poi vedremo che, in realtà, non si tratta di parole che mancano, ma del fatto che lo stesso linguaggio produce un "buco" quando deve dare significato all'inedito, alla spinta sessuale.

L'adolescente, soprattutto inconsciamente, si rende conto che, pur avendo una libido che gli rende attraente il corpo dell'altro sesso, va verso un'impasse, un impossibile. Il mito della sessualità come raggiungimento della completezza e del fare uno con l'altra persona rimane, appunto, un mito.

I giovani vivono l'irruzione della libido come una scoperta che, già di per sé, li lascia sorpresi.

La sorpresa riguarda il fatto di essere assolutamente impreparati, privi di un sapere che possa orientarli in tutto ciò. Vedono magari i coetanei nei loro modi di affrontare la situazione, si appoggiano ai luoghi comuni degli adulti e alle loro esperienze, ma tutto ciò riguarda il "così fan tutti". In realtà, ciò che provano nel proprio corpo, nell'incontro con l'Altro della sessualità, li lascia nella solitudine, perché non c'è un altro di riferimento che possa dare loro, appunto, la cifra che dia un sapere.

La cosiddetta solitudine adolescenziale verte su questo punto: ognuno è costretto ad affrontare la contingenza dell'incontro, accettando l'idea che quel che accade non produce, di per sé, qualcosa dell'ordine di una sicurezza, di una garanzia, rispetto alle proprie ricerche amorose o di riconoscimento.

È vero che le logiche amorose hanno delle tradizioni, c'è sempre qualcuno pronto a dare consigli, ma, in realtà, il giovane si trova dentro a una situazione sempre diversa dalle altre e ognuna di esse è un'esperienza singolare. Le incognite della formazione di un legame affettivo, gli effetti che si producono nel corpo e le ansie da cui l'adolescente è preso, ci dicono come ognuno debba "arrangiarsi", perché ciò che avviene nell'incontro con l'Altro non ha nulla di scritto.

Freud ci ha insegnato che l'adolescenza è un nome della scoperta di un godimento sessuale che non rimane isolato e, in quanto tale, va nella direzione del rapporto sessuale. Sembra una frase ovvia, ricordiamoci però che per il bambino il godimento implica in modo relativo l'Altro, con l'adolescenza avviene un rovesciamento: l'Altro diventa centrale, vi è la coscienza dell'implicazione di un altro nel godimento, c'è una pulsione che implica una spinta al di là di sé.

La soddisfazione dell'adolescente è correlativa alla soddisfazione di un Altro corpo.

Ciò, però, fa sorgere un reale legato all'inesistenza di un'armonia possibile. La grande "speranza" è quella di fare corpo Uno con l'Altro ed è qui che inizia la sofferenza. Quella che è chiamata "la sofferenza amorosa" ha la sua origine nel fatto che i due partner hanno modi diversi di incontrare il godimento. Ciò che insegna la psicoanalisi è questo: il godimento dell'uomo e della donna rispondono a istanze diverse.

Lacan parla della contingenza amorosa e dell'amore che ne può derivare, per lui diventa centrale l'incontro in quanto tale e utilizza, in questo ambito, l'aggettivo "fortunato".

La riuscita dell'incontro non è legata a niente che non sia dell'ordine del tentativo, del desiderio, del provare un'esperienza in cui nulla è scritto prima.

L'adolescente si sente impreparato a questo e non lo comprende. Esso pensa, in fondo, di essere stato spossessato di un sapere sull'incontro amoroso o che gli adulti tengano nascosto ciò che gli permetterebbe di acquisire un sapere fare.

La crisi adolescenziale sta nel non riuscire ad accettare di essere effettivamente soli di fronte alla sessualità, perché non c'è nessuno che possa aiutare l'adolescente a disbrigare le faccende amorose.

Gli adolescenti fanno fatica a pensare che questa situazione è strutturale, perché riguarda tutti gli umani. L'unica vera differenza è che per loro è la prima volta ed essi non si rendono conto che, in fondo, la prima volta caratterizza qualsiasi incontro che avviene nella vita. Si può fare esperienza, ma la sua cifra manca, ogni incontro è unico nel bene e nel male.

L'apparizione, a volte improvvisa, della libido è effettivamente il reale della pubertà, ogni giovane di fronte a questo aspetto sconosciuto vive quanto detto come l'emergere di qualcosa di esterno da sé, di estraneo.

La libido ha la forma dell'estraneità, non è qualcosa che sorge da un'evoluzione, è l'imponderato che lascia il soggetto senza parole.

È senza parole perché nei processi di simbolizzazione dell'Altro appaiono significati che danno senso a ciò che accade, ma al fondo il godimento sfugge.

Siamo di fronte al fallimento del linguaggio, come ho già detto. L'adolescente pensa che l'Altro sia fallimentare rispetto alla libido. Non pensa che si trova di fronte a un impossibile, al fatto che il rapporto sessuale non esiste, come tante volte Lacan sostiene. Non esiste in quanto "rapporto" perché non esiste una formula che lo indichi e che dia il suo matema. Ricordiamoci che la parola rapporto è un termine logico-matematico.

L'Altro con cui ha a che fare l'adolescente è "psicologizzato", cioè attribuisce a lui la mancata risposta di ciò che gli accade nel corpo.

L'adolescente pensa che la sua solitudine dipenda dal fatto che è l'Altro che lo lascia solo di fronte all'Altro sesso, oppure che gli si diano risposte di comodo o ipocrite.

Il famoso tema dell'incomprensione di cui si lamentano i ragazzi va in questa direzione.

La frase "i genitori non capiscono" la dice lunga su un'altra sorpresa che gli adolescenti hanno rispetto agli adulti.

Fino al momento dell'adolescenza essi avevano pensato ai genitori come coloro che avevano sempre o quasi una risposta, più o meno positiva, ai loro bisogni e indirettamente alla questione del desiderio.

Il bambino sa che ha bisogno degli altri per la sua sopravvivenza e che il fatto che esso abbia un posto nel consesso degli uomini dipende dall'azione degli adulti.

Esso misura, sicuramente, la presenza o l'assenza di essi nel rispondere ai suoi bisogni e ne trae, attraverso questo, quanto esso sia amato o desiderato. L'amore per un bambino passa dall'accoglienza della propria persona attraverso le modalità di risposta dell'adulto. Per questo, per il bambino l'essere amato è qualcosa di altro che accade attraverso le cure.

Quelle che Lacan chiama le "cure particolareggiate" indicano che il bambino ha un'attenzione particolare che lo distingue dagli altri.

La madre e il bambino hanno un proprio linguaggio: Lacan lo aveva nominato con un neologismo, la *lalingua*, che dava l'idea della unicità del rapporto di cura e attenzione.

Successivamente, con l'andare a scuola, il bambino incontra la perdita della sua unicità: deve parlare la lingua di tutti e, per di più, perde la sua unicità, è un soggetto tra gli altri.

Cambia la sua visuale. Non è l'Altro che va verso di lui, ma è lui a dover andare verso l'Altro. Insomma, passa da una posizione in cui si sente garantito a una posizione in cui non ci sono garanzie, deve giocare la sua partita.

Abbiamo parlato di cosa si intende per bisogno nel bambino, ma a questo dobbiamo aggiungere che la vera domanda del bambino è "Che cosa vuole la madre?" come sosteneva Freud.

Il complesso edipico verte su questa domanda, quando il bambino si accorge che la madre non è soddisfatta e che cerca qualcosa altrove, si interroga. Vorrebbe essere esso stesso la soluzione per lei, ma dovrebbe rendersi conto che non è così. Il desiderio materno porta a un enigma e, nello stesso tempo, il significante paterno comporta un processo di significazione. Il periodo di latenza è un modo per creare una sospensione rispetto a questo momento del bambino.

Il ritrovarsi con una libido che lo sorprende, riattualizza la tematica edipica ma, soprattutto, lo pone di fronte al fatto che la madre non ha la risposta.

La madre può rispondere al bisogno, c'è una tensione desiderante ed è vero che è in gioco il desiderio dell'Altro, però Freud ci ha insegnato a inquadrare tutto ciò anche attraverso gli effetti che si producono a livello dell'amore e delle sue limitazioni.

Quando appaiono la libido e la spinta sessuale, le cose cambiano, perché l'entrata a tutto campo del godimento o la spinta a esso mostrano, come si diceva, l'incapacità del linguaggio di rendere conto del godimento. Intanto, non è più una questione di bisogno, perché il godimento non ha una sua necessità, ma esso ha a che fare con un corpo che vive una realtà in cui è il corpo stesso a essere attivo e cerca una soddisfazione, un appagamento. La questione è tutta interna a lui. Non è l'Altro ad avere le chiavi della sua soddisfazione. Il bisogno infantile è di soddisfare un'esigenza del proprio corpo o di chi si occupa di lui e lì l'adulto può avere una gestione. Ma quando c'è un volersi soddisfare di un corpo terzo, le cose cambiano.

L'Altro, dunque, è di fatto messo fuori gioco, proprio perché il linguaggio non può dare senso al buco del sesso e del godimento.

Questo è il reale difficile da affrontare per tutti, tanti adulti non lo accettano, ma per l'adolescente è il vero punto di passaggio, perché esso passa da una realtà in cui c'è risposta a una realtà nella quale c'è un buco che può essere insopportabile.

Il problema è che da questo punto ne discende il modo di affrontare il mondo.

Non è un caso che i temi adolescenziali principali siano legati alla solitudine, all'incomprensione, al rifiuto, all'aggressività e alla delegittimazione. Constatiamo che molte storie di giovani sono improntate dalla pulsione di morte verso sé stessi e dal proprio annullamento.

La cosiddetta evaporazione del padre è un discorso lungo, ma possiamo riassumerlo nella perdita dell'idea che ci sia qualcuno che ha una posizione di eccezione, nella fattispecie il padre, che può testimoniare di un sapere sul godimento e sul legame che esso può creare con il proprio oggetto d'amore e che possa funzionare come "modello".

Qui sta il problema: ciò che è in crisi è legato alla possibilità che esista la posizione di eccezionalità.

Per questo c'è un "disincanto" che mette tutti sullo stesso piano.

La contemporaneità, in fondo, è l'epoca dell'orizzontalità che ha nostalgia dell'autorità verticale, nella quale almeno uno è stato in grado di aver affrontato l'Altro sesso.

Il processo identificatorio al padre, così importante in Freud, può venir meno, perché nessuno è in grado di assumere la posizione di Ideale. Il venir meno di tale processo può evidenziare, anche se inconsciamente, un altro aspetto relativo al senso dell'essere dell'adolescente come frutto di un incontro. Se il legame tra i genitori non tocca qualcosa dell'eccezionalità, il figlio rischia di pensare che esso è nato senza un desiderio, pensiero che può fargli dedurre che la sua nascita non ne sia valsa la pena.

Non è un caso che questa sia l'epoca dei vari "disturbi", al fondo dei quali riscontriamo, spesso, la sensazione legata a un dubbio, se non a una certezza, di essere al mondo in assenza di un desiderio dei genitori. I rapporti dei minori vengono, spesso, visti come pura contingenza delle ragioni personali più diverse. Si sentono oggetti, non tanto di un desiderio che a posteriori li riguarda, ma di un bisogno della coppia della quale sfugge il senso. In altri termini, non si sentono di esistere già dall'origine come soggetti.

Un esempio può essere il seguente: quanti bambini sono nati perché il tempo biologico veniva a mancare? Non sono figli di un tempo altrimenti perduto? Sono figli di un desiderio o sono l'esito di un bisogno di essere genitori *in extremis*?

Potrei dire che l'adolescente segna la questione del mistero del godimento, ma esso fa da segno, spesso, anche di un intreccio nel quale il desiderio ne fa le spese.

Laddove il bisogno, il desiderio e il godimento non si annodano.

Bibliografia

- Aa.Vv. (2003). *Jacques Lacan e la clinica contemporanea*, a cura di P.E. Bossola, D. Cosenza e I. Ramaioli. Milano: FrancoAngeli.
- Blos, P. (1971). *L'adolescenza. Un'interpretazione psicoanalitica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolto, F. (1990). *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*. Milano: Mondadori.
- Erikson, E. (1979). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando.
- Freud, A. (1979). "Adolescenza", in *Opere*, vol. II. Torino: Boringhieri.
- Lacadee, P. (2007). *L'éveil et l'exil. Enseignement psychanalytiques de la plus délicate des transitions: l'adolescence*. Nantes: Editions Cécile Defaut.
- Lancini, M. (2010). *Cent'anni di adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Maggiolini, A. (1991). *Ruoli affettivi e adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Miller, D. (1990). *Adolescenza e terapia*. Roma: Borla.
- Pietropoli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Cortina.
- Vegetti Finzi, S., Battistin, A.M. (2000). *L'età incerta. I nuovi adolescenti*. Milano: Mondadori.
- Viganò, C. (1994). "Pulsione e transfert nell'adolescenza", in *Appunti*, n. 24, ottobre.

4. *Adolescenti nell'immaginario sociale e professionale*

“Che ne è dell'adolescenza? Schiacciata da due vicini tanto invadenti quali l'infanzia e la giovinezza, ridotta a punto di passaggio o prolungata indefinitamente, questo periodo fondamentale della vita di ognuno ha cessato di essere oggetto di una qualche elaborazione pedagogica. Tanto che venga soppressa esplicitamente o considerata soltanto nei suoi aspetti cognitivi dalla cultura laica, quanto che sia sublimata come acquisizione di valori e di ideali da quella cattolica, l'adolescenza risulta sempre più rimossa e frantumata. A questa latenza, che è innanzitutto di natura erotica e temporale, fanno riscontro non pochi problemi che toccano direttamente gli interventi formativi e l'agire sociale nel suo complesso”.

Riccardo Massa (1990)

“A questo punto ci chiediamo: come possiamo, noi clinici, rispondere a queste nuove domande, allo sgomento e alla sofferenza generati dall'aumento della violenza e della crisi strutturale dell'autorità? [...] Cercare di far luce su tali elementi non ci rende necessariamente impotenti di fronte alla situazione ma, anzi, ci consente di intervenire con più efficacia senza peraltro creare l'illusione che noi, gli 'psi', siamo in grado di risolvere problemi che esulano ampiamente dall'ambito della clinica”.

Miguel Benasayag e Gérard Schmit (2003)

Attendere per scegliere, attendere per rinunciare

di Jole Orsenigo

Partiamo da un'immagine.

Il ponte si slancia “leggero e possente” al di sopra del fiume [...] il ponte *riunisce* la terra come regione intorno al fiume. Così conduce il fiume attraverso i campi. I pilastri del ponte, saldamente piantati nel letto del fiume, reggono lo slancio delle arcate, che lasciano libera la via alle acque. [...] I ponti conducono in vari modi [...] su e giù gli itinerari esitanti o affrettati degli uomini, permettendo loro di giungere sempre ad altre rive e, da ultimo, di passare, come mortali, dall'altra parte. Il ponte supera il fiume o il burrone con arcate ora alte ora basse; sia che i mortali facciano attenzione allo slancio oltrepassate del ponte, sia che dimentichino che, sempre già sulla via dell'ultimo ponte, essi fondamentalmente si sforzano di superare ciò che hanno in sé di mediocre e di malvagio, per presentarsi davanti all'integrità (*das Heile*) del divino (Heidegger, 1976, pp. 101-102).

Martin Heidegger ci invita a pensare il ponte come strumento di comunicazione, ma anche come evento o esperienza; lui scrive, in quanto “luogo” (*Ort*).

Il luogo non esiste già prima del ponte. Certo, anche prima che il ponte ci sia, esistono lungo il fiume numerosi spazi (*Stellen*) che possono essere occupati da qualcosa. Uno di essi diventa a un certo punto un luogo, e ciò *in virtù del ponte*. Sicché il ponte non viene a porsi in un luogo che c'è già, ma il luogo si origina solo a partire dal ponte (Heidegger, 1976, pp. 102-13).

Siamo – noi, educatori e pedagogisti – capaci di costruire “cose” *come ponti* (Heidegger, 1976, p. 103)?

1. Il sapere (fare) dei pedagogisti

È la pedagogia teoria o pratica, filosofia o scienza/e, arte o tecnicità?

Martin Heidegger afferma della tecnica (*teckne*) che, per i Greci, non era *né arte né mestiere* (Heidegger, 1976, p. 106) consisteva piuttosto nel “far apparire” qualcosa tra le cose. Di nuovo, non ha a che fare con l’architettura o con l’ingegneria, neppure con la riproduzione di prodotti, piuttosto li fa accadere. Permette che li si possa maneggiare... magari anche distruggere o deturpare, certamente, *usare* (Agamben, 2014).

Un ponte si può frequentare in molti modi. Si può sfrecciare da una parte all’altra senza nemmeno accorgersi di usarlo; si può indugiare, rallentando, per godersi... il passaggio – la vista – sospesi, come siamo, sul baratro che si allarga sotto i nostri piedi mentre il vento ci passa tra i capelli. Si può fare del ponte la causa della trasformazione del territorio in senso inospitale: quando, come succede, i due tronconi del ponte in costruzione non si incontrano per completare l’opera. Si può, infine, guardare un ponte come bello o fatto bene.

Da quando esiste qualcosa come l’adolescenza, esistono anche l’infanzia e l’età adulta. Si tratta di un oggetto storico e pedagogico che come il ponte heideggeriano, permette la mediazione e il transito tra quelle due sponde (secondo una linea orizzontale), ma anche genera una riconfigurazione del paesaggio, istituendo, avvicinando, legando... quelle che *dalla sua costruzione in poi definiamo*, appunto, “sponde”. Addirittura potremmo affermare che queste, le sponde, “non c’erano prima” del ponte (linea verticale del cambiamento). Allora come gli adolescenti guarderemo, ora, ai bambini, l’infanzia da perdere, ora, agli adulti, quelli che abbiamo da essere. L’adolescenza così appare come un “luogo” in cui ne va della vita intera, ne sono convinti i lacaniani.

La nascita del soggetto, nella prospettiva strutturalista, è un processo logico che per consolidarsi ha bisogno di due tempi: il primo tempo è situato nell’infanzia mentre il secondo si situa nell’adolescenza e di fatto la costituisce. [...] *infanzia adolescente, non sono collocabili isolatamente su di un’asse diacronico in senso generale per ogni individuo, ma sono due momenti logici derivati da operazioni soggettive che hanno un senso una temporalità differente per ogni soggetto* (Gravano, 2014, pp. 59-60).

Nell’immaginario degli esperti, psicologi e sociologi dell’educazione, l’adolescenza è un “passaggio”: qualcosa che deve passare *e in fretta*. Sono i *compiti evolutivi* quelli che interessano e da raggiungere (per la psicologia dello sviluppo o dell’educazione) oppure che non si è in grado

di raggiungere (per chi studia devianza, inettitudine, stallo nelle nuove generazioni). Allo stesso modo sono questi compiti evolutivi, definiti dagli esperti, a preoccupare i genitori.

In genere, in molte opere psicologiche anche psicanalitiche, l'adolescenza è considerata come il periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta; in questo senso l'adolescente chi non è più bambino e allo stesso tempo non è ancora adulto (Gravano, 2014, p. 49).

Potrebbe essere la pedagogia ad avere un'altra immagine del ponte-adolescenza che – magari – si avvicini alla realtà dell'esperienza dei ragazzi e delle ragazze di oggi? Per gli esperti del mondo dell'educazione e formazione, l'adolescenza è un oggetto privilegiato di attenzione; un oggetto speciale e rivelativo in quanto spazio-tempo di mediazione ma anche di esperienza. *Gli educatori indulgiano con gli adolescenti sul ponte, non corrono via verso l'altra sponda, via subito. Stanno lì con i ragazzi. Hanno e si gustano la capacità-di-stare.*

Si può guardare alla condizione di “né bambini, né adulti” anche in termini positivi, se pur transitori e precari. L'adolescenza, infatti, è spazio-tempo di margine non solo di marginalità (Barone, 2011), tempo-spazio che abita il limite (Van Genneep, 1909) e ne fa esercizio. Per questo è speciale; corrisponde allo schema strutturale di *ogni* oggetto pedagogico, ci separa dalla vita quotidiana e dalle sue urgenze, mentre ci consente di restare “fuori”.

La corrente evolucionistica si rifà al concetto di crescita come lo svolgersi di tappe attraverso le quali l'individuo umano acquisisce la capacità che non possedeva nella tappa precedente: è il possesso da parte dell'individuo di determinate caratteristiche a garantire la sua normalità. A partire da una lettura dei destini dello sviluppo psicosessuale e degli studi di Piaget sullo sviluppo cognitivo si stabilisce un coefficiente di infantilismo o di maturità a ogni espressione cognitiva e affettiva dell'individuo. Questa lettura evolutiva legge i sintomi come regressione rispetto al normale sviluppo, la sofferenza nevrotica come una stagnazione evolutiva o, nei casi più gravi, una disfunzione di sviluppo (Gravano, 2014, p. 51).

Questo è quello che la pedagogia potrebbe suggerire alle scienze umane smettendo di essere la loro “tecnica” e rinunciando anche a fare-sintesi tra tutti i discorsi sull'educazione. Potrebbe, affiancando quei discorsi, permettere di riscoprire che cosa sia l'educazione oltre un compito necessario, e cioè una “regione intermedia e mediativa” (Massa, 1987, p. 23). Un'occasione o un campo d'esperienza che come l'adolescenza (e il ponte), consente di prendere le distanze dalla freccia del tempo... almeno per un po'.

2. Il saper (fare) degli educatori

L'espressione "attendere per scegliere" (*attendre pour choisir*) presente nel titolo di questo saggio, evoca l'adolescenza come un momento reale dove esercitarsi a diventare adulti. Evoca l'educazione in quanto finzione simbolica (*fiction*). Evoca un'esperienza possibile sul ponte. Evoca, da un punto di vista di tecnicità pedagogica, l'esperienza educativa in quanto "fanzionale". L'espressione "attendere per rinunciare" (*attendre pour renoncer*), invece, evoca il presente: quando molti degli adolescenti di oggi indugiano in una sospensione che si trasforma in isolamento, senza decidersi – autorizzarsi – a desiderare, senza preoccuparsi di divenire (mai) adulti. *Senza immaginarlo più.*

L'adolescenza è un tempo-spazio di sospensione: una "moratoria" (Scaparro, 2003) materiale e simbolica che facilita il passaggio dall'infanzia all'età adulta. Questa "terra di mezzo" (Barone-Mantegazza, 1999) è stata – tradizionalmente – dedicata *allo studio*; così almeno secondo Philippe Ariès (1960) che vede nel collegiale emergere la figura storica dell'adolescente. Sicuramente l'adolescenza borghese era occupata a prepararsi alla vita, ad assumere un'eredità, a imparare come far fruttare un patrimonio. Attesa dunque sì, ma per scegliere, per conquistare il proprio posto nel mondo.

Il tempo presente assume dalla storia questa figura, generalizzandola, facendola diventare "di massa" o per tutti/e: un oggetto di mercato, di consumo. Quando un'adolescenza non è più negata a nessuno – come alle ragazze – allora i *Teenager* diventano un *target*; un bersaglio anche di cure, aiuti (educativi), supporti (terapeutici), preoccupazioni (familiari). L'educazione torna a essere semiotecnica (una manipolazione delle rappresentazioni) ma secondo i tratti del biopotere foucaultiano. Insomma in una sorta di *maternage* generalizzato, infinito, pervasivo delle figure educative: insegnant* e genitor*. Non più solo *Education* (istruzione).

La scuola non è più un'esperienza finzionale per gli adolescenti. Non prepara né alla vita, né al lavoro. È del tutto *naturalizzata*, tanto ovvia da considerarsi "vita", quanto distante da diventare noiosa. Se non è più un'esperienza separata dalla vita che la riproduce, secondo il modello deweyano, semplificandola, purificandola e moltiplicandone le possibilità esperienziali, non per questo tuttavia, si è integrata all'esistenza. Altrimenti non potremmo domandare a che cosa serve? Quale uso potremmo farne oggi.

3. La scuola non è più “un ponte” sulla vita adolescente

Alle soglie della modernità Comenio sognava una scuola all'altezza del suo tempo, tanto organizzata quanto lo era la nuova tecnica – la stampa – rispetto a quella amanuense. Sognava quel “fordismo” che Michel Foucault attribuirà alla forma-scuola disciplinare; scrive: “Chi alleva pesci, per scopo culinario, costruisce una pescheria, in cui li fa moltiplicare insieme a migliaia. E quanto più grande è il frutteto tanto meglio crescono gli alberi, quanto più grande è la pescheria, tanto più i pesci. Come si devono preparare le pescherie per i pesci, i frutteti per le piante, così le scuole per i giovani” (Comenio, 1974, p. 178). Questa forma-scuola nasce poiché

[...] si sono moltiplicati tanto gli uomini che gli affari umani, sono rari quei genitori che sappiano possano e abbiano tempo sufficiente da dedicare all'educazione dei figli: con utile decisione già da tempo è invalsa l'abitudine che molti figli insieme siano affidati, per essere istruiti, a persone scelte, eminenti per cultura e gravità di costumi. Questi educatori si chiamano precettori, pedagoghi, maestri e professori: *luoghi* destinati a questo insegnamento comune si chiamano scuole, istituti, uditori, collegi, ginnasi, accademie, ecc. (Comenio, 1974, p. 175 – corsivo nostro).

La scuola come preludio alla vita, palestra o trampolino di lancio, è stato il grande sogno moderno: immaginare di insegnare tutto a tutti con metodo *e poi* vivere, lavorare... Quell'immaginario va in crisi quando – come indica Niklas Luhmann (1979) – la scuola includerà realmente l'intera popolazione giovanile. Allora l'evento di quella separatezza, organizzato in scuole, istituti, uditori, collegi, ginnasi, accademie... si riduce al solo insegnamento/apprendimento in funzione selettiva. Ma questa scuola che rischia sempre più di identificarsi con la vita, non potrà che usare gli stessi codici di quella: amore, denaro, potere, verità. *Quale, allora, il codice della scuola?* Quale la qualità pedagogica della relazione con l'adolescente-studente (*Education*)? Che cosa vuol dire studiare, oggi, per ragazzi e ragazze?

Se c'è una cosa che attualmente è esclusa dall'immaginario giovanile è proprio la scuola. Gli adolescenti non vogliono una scuola fatta di test. Sono avviliti da quell'incubo esaminatorio *o di ciò che ne resta*. Così, la scuola va superata in fretta *e bene*, come l'adolescenza: senza intoppi, senza impacci, senza fermarsi. Segno predittore, non preludio, di successo. Quando non si tratta (più) di indugiare: “attendere, allenandosi” perché non c'è più sponda... allora non c'è che “attendere per rinunciare”. Arrendersi, impantanarsi, ma questo rinunciare che non traguarda non ha più niente del *loisir* della vita collegiale. A meno di confonderlo con le *fiction* di dubbio gusto, che pur portandone il nome non ne descrivono affatto l'esperienza.

4. Due immaginari?

Nella prima scena l'immaginario lascia, prima o poi, il passo alla realtà; la fantasia deve essere messa in rapporto con il principio di realtà (l'oggetto totale freudiano). L'Immaginario va simbolizzato (come il Lacan di mezzo suggerisce). Occorre non indugiare troppo nella sospensione finzionale come *Peter Pan*. Il punto è diventare adulti per prendere – presto o tardi – il posto dei padri. È il destino di Edipo. Nella seconda scena, quando anche molti degli adulti sembrano non essere ancora cresciuti come eterni *Peter Pan*, gli adolescenti mancano di sponda. L'immaginario deflagra; si impantana. In questa seconda scena l'Immaginario volge al cupo, diventa “epidemico (*plague*)” come direbbe Žižek interpretando Petrarca (*pestis alla fantasmatum*). Diventa contagioso, ma non di desiderio. Seguendo Fulvio Carmagnola potremmo concludere che l'immaginario (*fiction*) diventa *fantasy*.

La scuola e tutto quello che vi si racconta, studia, prova... una fantasia “astratta” che non serve a nulla o che si avvita su se stessa. L'adolescenza una tappa in una corsa al miglioramento obbligatorio e illimitato che non ha più niente a che fare con l'allargamento del campo esperienziale, con la categoria di possibilità.

Su questo punto, le interpretazioni si accavallano. Alcuni storici e sociologi denunciano che gli adolescenti non hanno più un contraddittorio adulto contro cui conffiggere come nel 1968, altri psicoanalisti e letterati suggeriscono che i nuovi giovani chiedono che ritorni un adulto diverso da quello tradizionale per rimettere ordine. Tutti noi – educatori – abbiamo davanti agli occhi: adolescenti *fragili e spavaldi* (Charmet, 2008) ai quali continuiamo a dire: *Si te stesso a modo mio!* (Lancini, 2023).

5. Finzionalità

Siamo davanti a due “immaginari”? Quale è la differenza tra *Fiction* e *Fantasy* dal solo punto di vista pedagogico? Dal punto di vista cioè di quella sospensione che determina, rallentandolo e punteggiandolo, il passaggio tra infanzia e adultità? Dal punto di vista di ciò – l'educazione – che ha soppiantato, o precede e fonda, la violenza dei riti di passaggio?

Sarebbe troppo facile fare del *Fantasy* il gusto di un gruppo o le preferenze soggettive in fatto di letteratura e arte, un sottoinsieme della *Fiction* come intrattenimento o narrazione. Ho imparato dai colleghi di Letteratura che il primo ambiente di simulazione è proprio la narrazione (*recit*), quindi la prima occasione di sdoppiamento tra mondo della vita e mondo della

formazione accade grazie al *plot*: al tempo che ci vuole per esplorare lo spazio di una storia (Carmagnola, 2004).

Credo – fermamente – che le “storie” finiscano sempre, anche quando sono senza-fine. Si interrompono, hanno più finali... altrimenti non potremmo iniziare a raccontarle di nuovo (*ancore*). E tuttavia una vita non è ciò che sta, fra l’inizio (nascita) e la fine (morte). Martin Heidegger ha parlato di fine *non morte* (Massa, 1997, p. 89) evocando la figura del compimento in quanto non è la perfezione. Jacques Derrida spiega il rapporto tra tragico e chiusura proprio nella prefazione de: *Il teatro e il suo doppio* di Antonin Artaud. Questa chiusura, infatti, non va intesa come fine-tragica – classicamente un destino – ma come uno degli elementi della struttura dell’educazione, smarrito il quale si smarrisce l’educazione stessa. È *après coup*, infatti, che si esce dall’adolescenza, separandosi.

Ecco, proverei a dire che la *Fiction* ha una fine e, quindi, permette di guadagnare sia in formatività, sia in vitalità, cioè di oscillare fruttuosamente tra i piani del mondo della vita e del mondo dell’educazione-formazione. Vita e educazione, così, non potranno mai essere lo stesso. Mentre il *Fantasy* evoca qualcosa come un cattivo infinito. Una situazione da cui non si esce più, che non-ha-fine, oltre. Si resta incagliati. Qui, vita ed educazione collassano e non si possono più distinguere. Non c’è spazio... neppure per gli educatori. Il ponte crolla.

Gli estremi del “non si cresce mai” – l’attuale stagnazione di molti adolescenti – e del “si cresce sempre” – l’attuale rincorsa a essere imprenditori di se stessi di tutti noi, si toccano. Allora tra gli adolescenti che si chiudono in camera davanti al pc e i loro stessi genitori che cambiano lavoro, fanno corsi di formazione e si occupano del loro tempo libero, *non c’è differenza*. Invece le sponde del fiume, messe ben in evidenza dal ponte, permettevano la differenza tra generazioni: da una parte i bambini, dall’altra gli adulti. Gli adolescenti, al centro sul ponte, a godersi la vertigine (Vizzardelli, 2014) dello spettacolo della vita.

Per concludere

Non ho nessuna nostalgia del passato. Avere il coraggio di fare-*Fiction* oggi significa affrontare il presente.

Che i ragazzi si siano messi in modalità *Fantasy*, fa problema: non possiamo più “raccontare-storie” perché sono più bravi, loro, a inventarle. Che non riusciamo più a ingannarli, è un bene. Saremmo noi, gli adulti, allora a confondere *Fiction* e *Fantasy*. Che non siamo più in grado di tenere distinte *Fiction* e *Fantasy*, invece... molto meno. Da un po’ agli adulti è

sembrato che il loro fosse quel tempo – il primo, forse il solo – in cui, pur aspettandolo, Godot (*En attendant Godot*) non si presenterà. Sarebbero gli adulti di oggi i custodi di tale spaesante “verità”? È questa la sola *Fiction* che sappiamo narrare?

Suggerisco di non badare troppo ai contenuti. Più di essi, in educazione, conta la struttura: un *plot* può avere numerosi finali. Una cosa è certa, solo educando, cioè provando a testimoniare la chiusura della propria adolescenza, che sarà possibile scoprire, *alla fine*, chi avrà scelto e chi solo rinunciato.

Il primo è sicuramente sarà impegnato a costruire ponti.

Bibliografia

- Ariès, P. (1981). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza (ed. or. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960).
- Artaud, A. (1968). *Il teatro e il suo doppio con altri scritti*. Torino: Einaudi (ed. or. *Le Théâtre et son double* (1964); *Le Théâtre de Séraphin* (1964); *Le Théâtre Alfred Jarry* (1961). Paris: Gallimard).
- Barone, P. (2019). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Barone, P., Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Carmagnola, F. (2004). *Plot, il tempo del raccontare nel cinema e nella letteratura*. Roma: Meltemi.
- Comenio (1974). *Opere*, a cura di Marta Fattori. Torino: UTET.
- Gravano, A. (2014). *A-Adolescenza. Una lettura psicoanalitica sulla questione dell'adolescenza prolungata*. Roma: Aracne.
- Heidegger, M. (1976). “Costruire, abitare, pensare”, in *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia (ed. or. *Vorträge und Aufsätze*. Günther Neske: Pfullingen, 1954).
- Mancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio*. Milano: Cortina.
- Luhmann, N., Schorr, C.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando (ed. or. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett, 1979).
- Massa, R. (1987). *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). “Fine reale o morte apparente della pedagogia”, in *Rassegna della pedagogia*, n. 2-3, aprile-settembre, Giardini, Pisa, pp. 203-206.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Pietropoli-Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.
- Scaparro, F., *La bella stagione. Dieci lezioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vizzardelli, S. (2014). *Io mi lascio cadere. Estetica e psicoanalisi*. Macerata: Quodlibet.

Violenze di sogni di pubertà: immaginario di un'adolescenza confinata¹

di *Marion Haza-Pery*

In questo capitolo, attraverso il materiale di una psicoterapia a distanza durante il confinamento legato alla pandemia da Covid-19, vorrei affrontare ciò che si è potuto elaborare sulle ansie di una giovane adolescente, a partire dai suoi sogni. Questa via regia di accesso all'inconscio, come dice Freud (1899-1900), rivela le angosce associate alla vicinanza familiare imposta dal divieto di uscire e mostra gli echi di questa situazione rispetto al momento della pubertà. Le particolari condizioni di confinamento, la convivenza 24 ore su 24, senza i classici spazi di separazione familiare (lavoro, scuola, istituzioni, tempo libero, ecc.), hanno improvvisamente trasformato il funzionamento della famiglia. Non va dimenticato, inoltre, che durante la crisi del Covid, i cambiamenti nel quotidiano delle famiglie possono aver accentuato «il rischio di violenza tra le mura domestiche, sia essa tra i partner o sia inflitta ai bambini da parte degli adulti che si occupano di loro» (Mengin, 2020, p. 549).

La cellula familiare, infatti, è stata «condannata a ripiegarsi su se stessa» (Coum, 2020, p. 12), tanto più che la chiusura degli istituti scolastici ha portato a una vera e propria rottura del legame in presenza per gli adolescenti. Questo ripiegamento sulla famiglia ha portato a un maggior grado di chiusura relazionale e psicologica tra gli adolescenti, così come a un aumento di manifestazioni di ostilità. Dai primi studi realizzati nel vivo del periodo Covid, Kilinçel (2020) già parla di noia e solitudine. La noia era sentita maggiormente dai soggetti d'abitudine molto attivi e socialmente inseriti, come lo sono i bambini e gli adolescenti grazie alle loro attività scolastiche o ai loro hobby (Mengin *et al.*, 2020). Ricerche più recenti e esperienze cliniche dimostrano che le conseguenze degli anni del Covid,

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (équipe littérature et culture italiennes), Università Sorbonne.

dei confinamenti e del coprifuoco hanno avuto un effetto profondo sugli adolescenti.

Evocherò gli istanti di terapia con Méline, 13 anni, durante il primo confinamento. Avevo cominciato a incontrarla in terapia, privatamente, prima di questo periodo, in un contesto di travaglio personale e familiare. Durante il confinamento, di comune accordo, decidiamo di modificare le modalità terapeutiche passando alla tele-consultazione: le sedute si svolgono in video via Skype. L'utilizzo del digitale in terapia non è una novità, si tratti del ricorso alla videoconferenza (Haddouck, 2016; Mehri e Daccache, 2021) o dell'uso di videogiochi durante una seduta (Haza *et al.*, 2019; Leroux, 2012; Stora, 2018; Sylla, 2017, ecc.). Le implicazioni di *transfert* e *controtransfert* sono poi analizzate in questo contesto a distanza (Desjardins, 2020; Houssier *et al.*, 2020). Per garantire un sostegno psichico, era importante poter garantire la continuità grazie a un quadro di riferimento più o meno elaborato con il paziente, consentendo al *controtransfert* di determinare la pertinenza di un particolare accordo (Haza *et al.*, 2021). Questo ha concesso alla coppia terapeutica di trovare il modo di adattare la situazione sulla base della relazione già stabilita.

L'adolescente è connessa dal computer di famiglia, al centro della sala, zona giorno per la famiglia (i genitori dormono nella stessa stanza). Méline relega la famiglia in cucina o nelle camere delle sorelle nel tempo della seduta, auricolari alle orecchie. A volte, quando la camera che condivide con la sorellina è libera, si sposta in questo spazio, sul suo letto. Durante le sedute, lo spazio intimo è quindi stato portato davanti agli occhi del terapeuta, cosa che ha favorito dei racconti allo stesso modo molto intimi. Presento la riflessione che mi è venuta ascoltando questi adolescenti in una modalità video casalinga, avendo annotato nelle mie osservazioni cliniche che i sogni avevano un ruolo predominante nelle terapie a distanza durante il periodo di chiusura.

Chiusa in casa, spesso seduta sul letto (o affianco al letto dei genitori), durante le video-chiamate, sono i sogni, via d'accesso all'immaginario e al mondo interno (Jeammet, 1980), che hanno permesso a Méline, come a molti altri adolescenti, di affrontare la solitudine e le angosce legate al confinamento in famiglia. Tornerò sui temi significativi di questi sogni o incubi e sulla loro de-condensazione nel corso della seduta, per allontanare la manifesta brutalità delle immagini (Houssier e Marty, 2010), in una elaborazione secondaria che facesse emergere un senso a partire dall'arcaico e che fosse disintossicante, in un lavoro psicoterapeutico contrario al lavoro del sogno. Questa capacità di sognare è stata messa al lavoro nel contesto delle sessioni a distanza, per trasformare l'impulsività ed evitare forme di aggressività auto o eterodiretta.

L'immaginario del terapeuta, a sua volta confinato, è stato messo alla prova per co-costruire *rêverie* condivisibili non minaccianti. Come nota Houssier (2020), la crisi sanitaria ha generato in chiunque dei vissuti psichici specifici, dalla paura all'aggressività, dalle inquietudini ipocondriache all'angoscia, fino a un vissuto di inquietante estraneità (Christaki e Houssier, 2020), di euforia maniacale oppure di crollo totale. Méline, quanto a lei, si confida, con preoccupazione, rispetto alle sue relazioni familiari, attraverso un diniego che trasmette la sua inquietudine:

«La mamma e il papà litigano. Non arrivano alle mani, non si insultano ma...»; «Ho chiesto al papà se hanno avuto delle tensioni, mi ha detto di no, che non sono arrivati alle mani, che semplicemente hanno litigato».

Le tensioni preesistenti tra i genitori sembrano prendere una portata che si tinge di violenza. Méline constata questo aspetto e si sente impotente, facendo eco a un'immaturità che la rimanda al mondo dell'infanzia. Inoltre, l'esterno è visto come minacciante dalla famiglia, rispetto al reale rischio di contagio (e di morte, come viene definito questo rischio dai media in quel periodo). Méline, contagiata dall'angoscia della madre, rispetta alla lettera tutte le ingiunzioni sanitarie. Nonostante uno stretto confinamento familiare, l'inquietudine è palpabile

«Ieri, papà doveva andare al lavoro, doveva andare in albergo a dormire per non contaminarci, ma hanno annullato perché avremmo avuto paura senza di lui».

È qui che iniziano ad apparire sogni e incubi:

«Ho paura di dormire... il confinamento mi ha condizionata, credo, perché ho fatto due brutti sogni la stessa notte».

Ed ecco un primo esempio, chiaramente segnato dall'insicurezza:

«Siamo tutti in soggiorno, giochiamo a un gioco. All'improvviso, qualcuno sale le scale rapidamente bruscamente. Chiedo se abbiano sentito, dicono di no, la cosa succede di nuovo, sentono qualcuno che sale le scale, non si sa chi, né come sia entrato in casa. Mamma chiama la polizia, non abbiamo niente per proteggerci. Per non andare in panico, chiudo la porta e papà la blocca con dei grossi mobili; la polizia arriva e poi scendiamo».

Le associazioni a partire da questa storia angosciante porteranno Méline a evocare la vicinanza al padre (qui chiuso insieme nella stessa stanza),

in una configurazione edipica riattivata in vari modi, a causa della pubertà, del confinamento e del visibile disaccordo della coppia. In adolescenza, l'Edipo è concepito come asimmetrico, nel senso che favorisce l'investimento erotico del genitore incestuoso e permette il disinvestimento erotico del rivale, "facilitando" così la sua messa a morte. Qui, l'esclusione della madre nel sogno permette alla scena edipica di svolgersi fantasmaticamente, in un universo in cui la vicinanza di tutti i membri della famiglia confinata è esacerbata.

Da questa seduta a inizio confinamento, Méline mi aggiornerà ogni settimana sulle sue produzioni oniriche. Ecco qualche racconto non ripulito:

«Mia sorella maggiore aveva fatto qualcosa, non ne potevo più, mi innervosiva, così ho iniziato a rincorrerla; lei aveva paura, lo vedevo nella sua espressione del viso. Corriamo in casa e ci troviamo in montagna, lei è bloccata. Io, come se fossi impazzita, ero cambiata, ero contenta; ma poi lei mi colpisce sulla mano, la prendo in braccio e quasi la butto giù dalla montagna».

Méline commenta per me, lasciandosi sfuggire una dimensione aggressiva in contrasto con il suo aspetto saggio e delicato/gracile.

«Penso che potrei diventare violenta, se si continua così, finirò per picchiare qualcuno un giorno, l'ho detto a mio padre, ci sono un sacco di piccole cose che si sommano e finiscono per fare una cosa grossa».

Mi sembra allora che Méline, fino a quel momento in una lamentela infantile, cominci ad appropriarsi dei propri pensieri e si permetta di differenziarsi dal clan sororale. In quel momento, mentre l'allontanamento familiare è proprio impossibile, dei sogni omicidi le permettono simbolicamente di separarsi dai genitori e dalle sorelle. Il deposito di violenza immaginaria permette di sognare un altrove impossibile (dietro la montagna).

Questi sogni diventano allora ricorrenti, associando angoscia e senso di colpa:

«Tutti sono in camera mia, arriva qualcuno, bisogna proteggersi e non fare rumore; mia nonna cucina di sotto, la luce è accesa sulle scale e la porta è aperta, ci sono molti rumori. Dico di stare zitti e di chiudere la porta ma, no, la mamma dice che bisogna scendere con la nonna. Poi, c'è anche mio nonno che è là, c'è un rumore dietro fortissimo, chiudiamo la porta e poi c'è ancora rumore. Mia nonna dice che in camera mia c'era cenere e sangue, non so più bene. Io sono in preda al panico e gli altri sono a terra. Mi arrabbio. Dico di stare zitti; il papà mi fa arrabbiare, mi dice di andare a lavarmi le mani per via del coronavirus. Poi, c'è un signore che viene con noi, era un corridore sportivo, si sistema in casa con delicatezza correndo, era strano. Si presenta alla porta e si avvicina

lentamente, con delicatezza, senza correre questa volta, guardandoci; dice: "Sapete, la cenere e il sangue, avete visto, è morto". Mi dice così sorridendo e guardandomi. Viene verso di me, gli altri sono sulla porta, cerco di toccarlo con una spada ma lo manco, avanza verso di me, salto verso la finestra, gli altri mi continuano a guardare. Dopo non so se riesce o no... Mi sveglio angosciata».

L'intrusione di tutta la famiglia e di questo sconosciuto nella sua camera, analogia con il proprio mondo interno, permette a Méline, nella terapia, di tentare di ri-differenziarsi rispetto alle figure genitoriali e dei nonni. L'adolescente sembra sopraffatta, nella difficoltà di poter mantenere uno spazio psichico non contaminato dagli altri. Tuttavia, l'effrazione pubertaria si fa sentire, soprattutto con l'apparizione e il combattimento fallito con lo sconosciuto, scena che Méline associa al timore di una violenza sessuale.

I sogni di Méline rimandano anche al perturbante adolescenziale:

«Faccio sogni strani, un po' troppo strani per poterli raccontare. Da mia nonna, eravamo tutti in famiglia, l'inizio è strano, non so come spiegarmi. A un certo punto ho visto due creature; qualcuno è ferito; è strano, la ferita è un po' grave ma non fa paura. Ho visto con i miei occhi la creatura farlo. Al posto delle zampe, c'erano delle lame che tranciavano, non tranciava in due, più che altro tagliava. Alla fine, non so bene se sono viva o morta perché mi sveglio».

Come dice Kestemberg (1999), l'adolescente alle prese con la pubertà deve ritrovare la capacità di attendere e di immaginare (*fantasmer*). In termini economici, ciò significa riacquistare una soglia tollerabile di eccitazioni e, in termini topici e dinamici, la possibilità di controllarle senza distruggersi. L'impossibilità per Méline di provare delle eccitazioni esterne, diverse da quelle familiari durante settimane intere, la riconduce a un funzionamento depressivo con desideri di violenza verso se stessa, unico modo di lottare contro l'inquietante estraneità che la abita. Questo aspetto depressivo compare anche in altri sogni.

«Siamo tutti a casa, come spesso nei miei sogni. Dobbiamo fare qualcosa, faccio la doccia e vedo la porta aperta, la chiudo e in quel momento, è ancora aperta. Mi inquieto, non so più che cosa ho fatto. Ho chiamato qualcuno, forse mia sorella più grande; viene, è strana, ho urlato "papà", lui non viene, poi viene. E perde un braccio a causa di mia sorella che lo ha trattenuto; e tornando, non so, fermiamo tutti la porta del bagno. C'è mio nonno, mia sorella è come in un vaso, è strano, con del sale rilassante; è mio nonno che l'ha messa lì dentro per calmarla, poi non so, mia sorella sale, è scioccata, guarda in bagno. Io non ho guardato, ma credo che lei abbia visto qualcosa, in ogni caso, so che c'è del sangue. È strano».

In questo sogno, come in molti altri, l'ambiente è attaccato e attaccante, e non c'è possibilità per Méline di trovare sostegno in uno spazio mediano per trasporre esperienze arcaiche in scenari fantasmatici e scene puberali, pur mantenendo una continuità di esistenza. Ora, tutta la questione del lavoro durante l'adolescenza consiste precisamente nel permettere la trasformazione dell'esperienza della pubertà in uno scenario fantasmatico, il quale potrà allora legarsi alla sfera dell'infantile. A volte, gli adolescenti non riescono a introdurre questa flessibilità e questo margine di negoziazione: non possono arrendersi, accettare la delusione, il disincanto dinanzi all'infanzia perduta, che non possono sostituire con *rêveries*, con l'immaginazione, o con il gioco.

Per Méline confinata, questo tipo di lavoro non è evidentemente possibile: l'elaborazione adolescenziale la riporta a scenari mortiferi, che rendono impossibile la proiezione in un sentimento di esistenza. Nonostante sogni e incubi ricorrenti, i fantasmi rimangono mortiferi:

«Ho fatto dei brutti sogni. Eravamo tutta la famiglia in una barca; il nonno, papà e io. C'era un ristorante di lusso, c'era una sbarra con una testa di pesce ma morto; io la afferro ma cado in acqua, non riesco a risalire. La signora ha premuto un pulsante d'allarme, provo a nuotare ma non ci riesco; c'è qualcosa nell'acqua con me, se lo tocco, succederà qualcosa che ha a che fare con la morte. Riescono a farmi uscire ma ricado in acqua tre volte; alla fine esco, i miei polmoni sono, non so come descrivere, una sensazione strana durante il sogno come quando si annega, sento questo nel momento in cui annego, non riesco a respirare, sento solo una sensazione contro i miei polmoni come se si comprimevano, è spiacevole...».

Quest'altro sogno successivo dà forma alla stessa impossibilità di sottrarsi dalla scena edipica infantile per andare verso un investimento di oggetti adeguati. Qui, l'attività psichica di Méline, adolescente confinata, regredisce a una posizione infantile.

«È come un gioco di labirinto: se il tempo è scaduto, si può morire. C'erano delle persone che volevano farci del male; papà e mamma erano davanti, poi le mie sorelle maggiori; poi io ero davanti a tutti. A volte c'erano due percorsi: o muori, o ricominci tutto da capo e perdi tempo. Grido alla mamma per avere la risposta; mentre le mie sorelle litigano, dimentico il codice, l'ho dimenticato e purtroppo ho provato il codice, cado. Papà e mamma erano già passati prima. A un certo punto, chiedo se mia sorella può aiutarmi; ma mia sorella non mi vuole aiutare, aiuta solo l'altra mia sorella, quanto a me, il mio tempo è quasi finito e mi sveglio».

In questo sogno, ci troviamo davanti a una Méline bambina, impotente. Gli scenari immaginari di uccisione di sé o dei genitori dominano la scena terapeutica, più del solito per Méline.

Per concludere, come sottolineano Sénécal & Martin (Sénécal-Martin, 2020, p. 144), alcuni bambini «hanno visto aumentare i loro disturbi durante il confinamento, per la ricomparsa di un'angoscia massiccia legata alla "reclusione" in un solo luogo e in un legame di prossimità affettiva con una sola persona vissuta come minacciante o persino persecutoria», in una regressione arcaica che rinvia a una posizione schizo-paranoide. Così avviene per Méline che mi dice di essere

«ogni giorno arrabbiata o triste ma delle piccole arrabbiate o una piccola tristezza».

Gutton (2002, p. 62) scriveva che «la topologia della scena pubertaria è primaria», situata a livello di figurazioni latenti del sogno; tuttavia, essa coinvolge un'elaborazione psichica che permette lo sviluppo del soggetto e la rinuncia all'organizzazione infantile. Durante il confinamento, per Méline, come per altri adolescenti, la pubertà sembra essere stata messa in sospenso, bloccando o rinviando alcuni adolescenti a una dimensione arcaica o infantile. Si percepisce un'impossibilità di vivere con gli onnipresenti genitori per diverse settimane, impossibilità di immaginare di staccarsi psichicamente da loro, come se la minaccia edipica avesse un effetto sulla realtà. I sogni raccontati durante queste sedute a distanza offrivano allora una finestra sul mondo esterno, quasi allucinato.

Il mondo interno, dall'immagine al racconto, permetteva agli adolescenti di rimanere vivi nel tumulto della pubertà chiusa in se stessa. La chiusura ha quindi sollecitato l'immaginario in un modo specifico, tanto che sia i sogni che le *rêverie* diurne si sono impregnati di tematiche della pubertà (Gutton, 1991) ma accentuate, come si vede nel caso di Méline: rappresentazioni di interruzioni forzate della vita sessuale genitale, scenari violenti incestuosi e parricidi. Questo testimonia la necessità, data l'impossibilità di sviluppare relazioni in carne e ossa fuori dalla famiglia, di rappresentarle in una realtà altra: quella del mondo interno.

Bibliografia

- Coum, D. (2020). *Faire famille au temps du confinement quelques points de repère*. Bruxelles: Temps d'arrêt.
- Desjardins, L. (2020). Clinique du Covid. Transfert et écriture à l'épreuve de la crise. *Topique*, 3, 3, pp. 105-115.

- Freud, S. (1899-1900). *L'interprétation du rêve*. Paris: PUF, 2010.
- Freud, S. (1919). *L'Inquiétante étrangeté et autres essais*. Folio Essais, 1998.
- Gutton, Ph. (1991). *Le pubertaire*. Quadrige: PUF, 2013.
- Gutton, Ph. (2002). *Violence et adolescence*. In Press.
- Haddouk, L. (2016). *L'entretien clinique à distance: Manuel de visioconsultation*. Toulouse: Érès.
- Haza, M., Barsi, A., Berthier, B., Hung, M. (2021). Jeux vidéo: entre groupalités et capacité à être seul en période de confinement. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 5, pp. 77-91.
- Houssier, F., Marty, F. (2010). "Adolescence, image et rêverie. Destins de la dépendance à l'objet", in *Cahiers de psychologie clinique*, 2, 35.
- Houssier, F., Christaki, A., Vlachopoulou, X. (2020). "Séances par téléphone dans le contexte du Covid-19: le cadre et ses limites", in *Annales Médico-Psychologiques*, 178, pp. 738-742.
- Jeammet, Ph. (1980). "Réalité externe et réalité interne, importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence", in *Revue Française de Psychanalyse*, 3-4, pp. 481-521.
- Kestemberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. PUF Le fil rouge.
- Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G., Aydın, A., Barış, U.M. (2020). "Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during Covid-19 pandemic in Turkey", in *Asia Pacific Psychiatry*. E12406.
- Leroux, Y. (2012). *Les jeux vidéo ça ne rend pas idiot*. Fyp, Stimulo.
- Mengin, A., Allé, M.C., Rolling, J., Ligier, F., Schroder, C., Lalanne, L., Berna, F., Jardri, R., Vaiva, G., Geoffroy, P.A., Brunault, P., Thibaut, F., Chevance, A., Giersch, A. (2020). "Conséquences psychopathologiques du confinement", in *L'Encéphale*, 46, 3, S43-S52.
- Merhi, R., Daccache, J. (2021). *De la psychanalyse connectée: réflexions sur la Covid-19 et éthique*. Études Universitaires en Littératures et Sciences Humaines.
- Sénécal, J., Martin, V. (2020). "De l'impact du confinement sur la pratique du psychologue de l'Aide sociale à l'enfance à ses effets dans les familles", in *Revue de neuropsychologie*, 12(2), pp. 143-147.
- Stora, M. (2018). *Et si les écrans nous soignaient: Psychanalyse des jeux vidéo et autres plaisirs numériques*. Toulouse: Érès.
- Sylla, A. (2017). "Du jeu vidéo au je-vis-des-hauts: à la rencontre d'Amédée", in *Enfances & Psy*, 76, pp. 115-126.

Esperienze di ragazza nello spazio pubblico e modalità di resistenza ai discorsi identificatori¹

di *Véronique Kannengiesser e Mej Hilbold*

Il nostro contributo riguarda un lavoro sul campo iniziato alla fine del 2021 per una ricerca dal titolo «Esperienze delle adolescenti negli spazi pubblici e loro elaborazione nei collettivi», per la quale abbiamo condotto alcune interviste esplorative nel 2019.

Con questa ricerca si vorrebbe comprendere il processo di soggettivazione di giovani percepite come ragazze o donne, tenendo conto delle esperienze che vivono quando si spostano negli spazi pubblici; e la nostra indagine riguarda l'analisi di come partecipano a questa soggettivazione due fenomeni: da un lato, il modo in cui vengono apostrofate, che interpretiamo come processi di assegnazione e, dall'altro, quello che si dicono a tal proposito tra di loro, nei vari gruppi o collettivi a cui appartengono.

Il nostro discorso sarà articolato in tre parti. Inizieremo con il rendere esplicite alcune modalità del nostro lavoro di studiose con uno sguardo clinico che assume una posizione, un oggetto e una metodologia femministe. In secondo luogo tratteremo di un'intervista della ricerca che, rispetto alle altre condotte, ci ha permesso di pensare il processo di soggettivazione di queste ragazze che, prese tra due discorsi, non riescono a sfuggire all'assegnazione al ruolo di vittime. Senza soffermarci sul primo enunciato, mostreremo come abbiamo tuttavia potuto ravvisare alcune forme di resistenza possibili.

Vi sono numerosi studi sulle violenze sessuali, alcuni già datati rispetto alla persistenza del fenomeno: così G. Valentine, nei suoi lavori del 1989, rivelava che, nei luoghi pubblici, la maggior parte delle donne avrebbe vissuto nel corso della vita almeno un'esperienza allarmante di natura sessuale e che le ragazze più giovani non sarebbero state risparmiate

1. Traduzione di Silvia De Min, Università di Lille e membro associato di ELCI (équipe littérature et culture italiennes), Università Sorbonne.

(Valentine, 1989). Nel 2000, lo studio ENVEFF² condotto dall'INED aveva rivelato che queste esperienze avevano luogo durante attività femminili abituali, in luoghi abituali, su orari variabili (1/3 la notte), per i 3/4 durante spostamenti e, per il 65% delle situazioni evocate, in spazi frequentati. Sappiamo anche che «nel corso della loro vita, otto francesi su dieci (81%) hanno subito almeno un tentativo di aggressione sessuale o un'aggressione sessuale vera e propria per strada o sui mezzi pubblici. [...] Una donna su quattro (26%) si è trovata ad affrontare questa situazione negli ultimi dodici mesi»³. L'analisi dettagliata del profilo delle vittime mette in evidenza che il fatto di essere giovane e quello di risiedere in una grande agglomerazione urbana sono fattori aggravanti.

Ora, l'esperienza ripetuta di essere apostrofate per strada ci pare «un apprendistato accelerato non solo rispetto a un certo ordine sociale in cui viene loro assegnato un ruolo, ma anche rispetto alla loro particolare condizione di soggetti che non hanno altra via d'uscita che accettarlo» (citiamo qui un lavoro di D. Fassin che non riguarda nello specifico le giovani ragazze, 2011, p. 22). «Questo è ciò che sei» e «Diventa ciò che sei» dicono tali appellativi, di cui sottolineiamo gli effetti performativi, sulla scia di J. Butler (2004), e che sono atti del discorso che hanno effetti materiali sui corpi, ma che sono anche atti materiali che accompagnano i discorsi.

Per questo contributo, abbiamo voluto analizzare l'ambivalenza che si è manifestata nel corso delle prime interviste condotte con una decina di giovani donne, nella loro narrazione e nella loro interpretazione di queste esperienze a carattere sessista vissute negli spazi pubblici. Ambivalenza che consideriamo rispetto ai due discorsi prevalenti nello spazio sociale, discorsi nei quali le ragazze possono identificarsi come donne. Il primo discorso, di stampo conservatore, riproduce le disuguaglianze di genere e tende a far ricadere sulle donne la colpa della violenza perpetrata nei loro confronti.

Un discorso che rievoca l'ideale verginale della donna, un desiderio concepito come essenzialmente maschile e incontenibile, e una sessualizzazione del corpo femminile che giustifica e alimenta il desiderio maschile, permettendo di accusare la donna aggredita di “provocazione”. Il secondo discorso, che decostruisce le evidenze del primo, deriva dai movimenti femministi, la cui diffusione si è accelerata con il movimento *MeToo*, in cui un rovesciamento è operato e la colpa viene riconosciuta come propria

2. M. Jaspard e l'équipe Enveff (2001), “Nommer et compter les violences envers les femmes: une première enquête nationale en France”, in *Population et société* n. 364, INED.

3. IFOP, *Les françaises et le harcèlement dans les lieux publics*, 2018.

dell'aggressore. Per esempio, la rete “Nous toutes”, assai presente nei licei francesi e che diffonde strumenti per aiutare le vittime a parlare, preconizza la risposta “Non è colpa tua, è lui a essere colpevole”. Possiamo anche pensare allo slogan “La vergogna deve cambiare lato del campo”, che si sente nelle manifestazioni femministe.

Abbiamo formulato l'ipotesi che questi due discorsi, che si scontrano ma che anche si completano nello spazio sociale, interferiscano con l'immaginazione radicale delle ragazze, che possono quindi avere difficoltà a sviluppare un modo di pensare autonomo, per come lo intende C. Castoriadis (Castoriadis, 1999), necessario per un processo di soggettivazione che qualificheremmo, seguendo P. Dardot (2011), di “soggettivazione per autotrasformazione” (p. 236). Questo tipo di soggettivazione è l'effetto di un rovesciamento da parte del soggetto del suo rapporto con il sé costituito da una tecnica di potere (una “soggettivazione per oggettivazione”) e richiede un “lavoro del sé sul proprio io” (*idem*) per conquistare un rapporto con il sé basato su norme diverse da quelle del potere.

1. Analisi dei movimenti di transfer delle ricercatrici al servizio dell'ascolto: al di là della ripetizione

Il nostro approccio si colloca nella corrente clinica di orientamento psicanalitico in scienze dell'educazione e della formazione, corrente in cui le ricercatrici e i ricercatori, su invito di S. Freud (1914), fin dall'inizio del XX secolo, hanno cercato di esplorare i possibili nessi tra psicanalisi, intesa come pratica e come teoria, e l'educazione o la formazione (Blanchard-Laville *et al.*, 2005; Cifali e Moll, 1985; Savoye, 2014). Il termine clinico indica che il ricercatore o la ricercatrice si interessa alla singolarità delle situazioni più ordinarie vissute dai soggetti che incontra sul campo.

Lo studio qualitativo della singolarità non vuole né rappresentare né produrre modelli sui processi psichici umani, ma tende a voler comprendere la complessità propria a ogni situazione. Inoltre, il o la clinico/a terrà conto della sua implicazione per studiare il proprio oggetto, considerando gli effetti della propria soggettività nella ricerca come uno strumento di comprensione. Quanto alla psicanalisi, non la consideriamo né un dispositivo teorico come un altro, mobilitato nell'approccio accademico, né come risposta a un tentativo di essere “psicanaliste nella città” e quindi, nemmeno nell'illusione che i nostri dispositivi di ascolto possano avvicinarsi alle condizioni della cura.

Ciononostante, in quanto pratica clinica di ascolto della parola del soggetto che lavora con la libera associazione di idee, essa può guidare il

ricercatore o la ricercatrice nell'attuazione di una postura, in particolare attraverso l'analisi delle dinamiche transferali nel corso delle differenti tappe della ricerca; come teoria essa è uno degli strumenti concettuali di analisi che permettono di pensare potenziali processi incoscienti all'opera nelle situazioni studiate.

Per noi, questa analisi funziona anche perché chiamiamo in causa altri contesti teorici che mettiamo a confronto con i riferimenti psicanalitici: studi di genere, filosofia e sociologia critica (cfr. Gavarini e Hilbold, 2023).

Questa doppia problematica che continua a essere sottesa nel nostro approccio empirico di raccolta di esperienze di adolescenti si è affinata ed è diventata più complessa negli ultimi mesi, quando ci siamo confrontate alle difficoltà metodologiche, etiche, ma anche logiche, dell'incontro con il nostro campo di studio, dalle nostre posizioni rispettive di ricercatrici femministe, chiamate in questa occasione a rivivere il nostro passato di adolescenti e la nostra attualità di madri di adolescenti.

Così, l'aggiornamento delle dinamiche di *transfert* che possono animarci durante questa ricerca si basa su alcuni strumenti che abbiamo messo in atto:

- una corrispondenza scritta, tra di noi, finalizzata all'elaborazione del coinvolgimento delle ricercatrici. Ci prestiamo al gioco di associare liberamente a un fatto o a una parola emersi dalle nostre indagini dei ricordi della nostra propria adolescenza e riportiamo ciò che sentiamo per come può essere espresso e pensato *a posteriori*. Ne emerge che un episodio descritto da una delle due suscita a cascata nella memoria dell'altra un episodio che aiuta a svelare qualche tema contenuto nelle nostre interpretazioni singolari di ciò che quello studio attuale ci mostra;
- un altro dispositivo: la lettura incrociata dei nostri appunti. Ci prendiamo dei momenti in cui ci concentriamo su quello che ciascuna ha annotato e non ha annotato, sulle divergenze tra ciò che è detto e come è detto. Proponiamo allora un'analisi di questi buchi e malintesi, rispetto alle questioni che ci muovono in questa ricerca;
- infine, in modo più informale, abbiamo condiviso i vissuti in momenti diversi: spesso a proposito di quello che ci provoca questo lavoro: così capita che ciascuna di noi si sia dovuta confrontare a delle strategie di difesa dinnanzi all'angoscia suscitata dalla ricerca, strategie che ci sono proprie e differenti e che, nel momento in cui sono messe in discussione, ci permettono di accedere a dei dati che ci erano sfuggiti.

Per entrare in contatto con le e gli adolescenti senza troppe difficoltà, ci siamo decise a entrare in un liceo che abbiamo individuato in un quartiere di Parigi in cui la popolazione è socialmente ed economicamente mista. Il direttore è stato disponibile e ci ha dato carta bianca per realizzare

la nostra indagine di tipo etnografico. Essa è iniziata con delle osservazioni di tipo clinico (Kohn e Nègre, 2003), delle quali abbiamo redatto delle relazioni in un secondo tempo ravvicinato, soprattutto durante le ore di lezione. Ci siamo così impregnate dell'atmosfera dei luoghi, abbiamo osservato la ripartizione dei giovani negli spazi del liceo o del largo marciapiede davanti all'istituto dove i ragazzi e le ragazze possono andare durante gli intervalli.

Abbiamo infine sollecitato delle liceali, nel cortile della ricreazione o sul marciapiede davanti all'istituto, presentando brevemente la ricerca e chiedendo loro se potevano accordarci un appuntamento, da sole o in piccoli gruppi. Questi colloqui hanno avuto luogo in una classe del liceo e sono stati condotti da una di noi due o insieme. Rispettando la tecnica del colloquio non direttivo, sottomettiamo una consegna larga alle intervistate, riprendendo i termini della presentazione della ricerca e ci siamo poi accontentate di accompagnare la loro parola rilanciandole, sia nel caso di un colloquio individuale che collettivo.

2. Cléia, alle prese con due discorsi disponibili nello spazio sociale

Ci interessiamo qui, più nello specifico, al colloquio condotto con una ragazza che chiamiamo Cléia, al primo anno di liceo, di 15 o 16 anni.

Questo colloquio è stato condotto da una di noi due e necessita di un passaggio alla prima persona singolare per introdurre la sua analisi.

Per iniziare pongo alla ragazza la stessa domanda che le avevo rivolto quando le avevo parlato davanti al liceo durante una pausa per ottenere un colloquio:

«L'idea è di aiutarci a capire come vive lei, in quanto giovane liceale, negli spazi pubblici che frequenta o nei quali le capita di passare (la strada, la metro, il liceo, ecc.). Condividere le sue esperienze, come vive le cose, raccontare delle cose, se ne ha voglia».

Dopo aver detto che il liceo è un luogo sicuro perché non ci sono malintenzionati che vengono da fuori e che i professori sono gentili, Cléia inizia a raccontare le esperienze vissute nella metro e per strada.

Come tutti i colloqui che abbiamo condotto (all'infuori di uno in cui la ragazza, velata da un anno, testimonia soprattutto del cambiamento nei suoi confronti, di carattere razzista), mi colpisce subito che la questione delle violenze inflitte alle donne si imponga immediatamente e occupi una parte importante del tempo del colloquio. Al di là di questo, tendono a dire

che non hanno nient'altro di speciale da raccontare oppure, come Célia, che vivono anche delle *cose positive*, senza però approfondire la cosa.

In seguito colgo l'ambivalenza tra due discorsi attraverso i quali possono essere colte delle accezioni immaginarie parzialmente differenti. Così Cléia, che rivendica il suo femminismo al termine del colloquio, riprende la maggior parte degli elementi del discorso militante:

- condanna i fatti evocati, aggiungendo delle espressioni come «*non tanto giusto*», «*non molto corretti*», «*non è molto cool o non una cosa da pazzi*», «*non molto carino*», «*per nulla in buona fede*», «*sgradevole*», «*bloccante*», o ancora, «*molto traumatizzante*»;
- denuncia allo stesso tempo la ripetitività e l'anormalità: «*non sono l'unica, accade spesso, non dovrebbe essere così, non è una cosa normale ed è triste che sia normalizzato*»; queste persone, molto spesso uomini, hanno tutte le età, potrebbe anche essere loro figlia o loro nipote; «*ci sono persone fuori di testa che vivono ovunque*»; la ragazza evoca le volte in cui non va perché una certa cosa le è capitata (il giro di frase lascia intuire un carattere ripetitivo). Dice che può non essere colpita ma che è più difficile quando la cosa si ripete più volte di seguito nello stesso giorno o nello stesso mese, dopo un po', per forza, reagisce;
- attribuisce la colpa agli aggressori: «*non hanno alcun diritto di fare quello che fanno*», «*mi fanno questo*», dice che ne parlano tra amiche e si dicono «*che non bisogna vergognarsi di vivere quel genere di cose, vergognarsi di esperienze che altri ci hanno imposto di vivere*»; dice che «*non si può far finta di niente*»;
- evoca il potenziale traumatico: «*si può subire un trauma, posso essere bloccata rispetto a delle cose per le quali non dovrei esserlo, si incontrano dei pazzi e lo si capisce solo anni dopo, è qualcosa che rimarrà per forza in noi*»; parla di un'amica che ha vissuto qualcosa di molto traumatizzante, assolutamente orribile, che ancora ha un impatto su di lei e che la blocca in molte cose;
- parla di libertà, di diritto e di limiti, sia per le vittime che per gli aggressori: afferma il proprio diritto a vestirsi come vuole, quello di sentirsi sicura, fa la distinzione tra la libertà di pensiero e la libertà di espressione, vede solo nella legge un limite a comportarsi come vuole;
- infine, estende la colpa all'ambiente che la circonda: le politiche che globalmente considerano le ragazze più vulnerabili e che coltivano l'idea che debbano fare più attenzione, soprattutto la sera; la polizia che non prende «*seriamente le donne che sporgono denuncia e che tiene conto di parametri come il modo di vestire, quando dovrebbe solo occuparsi della cosa più importante: come sta la vittima, che si deve prevedere un trauma, un incontro con uno psicologo*»; sottolinea il so-

spetto di menzogna «quando è l'1% dell'1% delle donne che sporgono denuncia». Condanna il fatto che «il sistema giudiziario» nel suo complesso non prende sul serio le denunce.

La precisione nel ricorso alle cifre mi porta a chiederle dove si informi. Si tratta soprattutto di numeri di Instagram, dei quali mi fornisce le fonti; è lì che apprende anche che la lotta per l'uguaglianza tra donne e uomini si democratizza, ma restano ancora dei posti in cui il cammino da fare è assai più lungo che qui (in Francia). È favorevole a un'uguaglianza di diritti in ogni settore, ma la progressione è lenta e non sa se nel corso della sua vita riuscirà a vederla attuata.

Nonostante tutto, il discorso di Cléia mi sembra sottotono. Da un lato esso è molto in linea con i discorsi militanti, ma dall'altro contiene elementi del pensiero conservatore che è ancora molto diffuso nella società: trova per esempio delle eccezioni a certe affermazioni. Così, rispetto alle persone che fanno dei commenti fuori luogo, dice che non ne hanno il diritto «a meno che non si tratti di una battuta/di un'uscita ironica, da non prendere alla lettera»; oppure quando rivendica il proprio diritto a vestirsi come meglio crede, fa una pausa prima di continuare «a meno che non sia nuda, tutta nuda, mica vado in giro tutta nuda per strada, ok mi libero un po', alla fine, è estate». Vediamo che i limiti sono lasciati alla discrezione soggettive: il grado di humor, la stagione. Quando si tratta di scoprirsi, non è la legge il punto di riferimento per la decenza o lo sdegno, ma piuttosto la morale, che è esattamente ciò a cui si riferiscono coloro che puntano il loro sospetto sulla parte di responsabilità di una donna aggredita.

Il confine non è netto nemmeno quando Cléia concede che gli uomini abbiano il diritto di avere dei pensieri:

«non dico che non abbiano il diritto di pensare, pensano a quello che vogliono, è la libertà di pensiero, la libertà di espressione. Hanno il diritto di esprimere il loro pensiero ma quando finisce per... beh, sulla libertà dell'altro [...] trovo che non abbiano il diritto di esprimere la loro idea su questo».

E aggiunge: «perché io per questo poi mi sento male, mentre non dovrei». Dice di aver provato e di provare vergogna più volte di fronte ai commenti sgradevoli o se sottoposta agli sguardi «lascivi», cedendo così alla banale colpevolizzazione della vittima e riprendendo anche alcuni elementi del discorso degli aggressori: «mi vergogno di mettermi così», «ho voglia di nascondermi, forse sono orribile, forse non mi comporto nel modo giusto».

Ritornando sulle sue parole, quando le chiedo perché pensa che delle persone la seguano, se è giusto per seguirla e di cosa ha paura, accenna a una potenziale aggressione. E dice:

«ho delle paure/non irrazionali ma un po' sì/con i "se" vado sempre molto lontana: se mi dovessero seguire fino a casa, saprebbero dove abito, se vedono con chi sono, potrebbero fare del male alle mie amiche, insomma... delle cose così; non succede niente di tutto questo, ma è semplicemente spiacevole, cioè in fondo non so, perché ci sono veramente delle persone fuori di testa che vivono ovunque e non ci si rende per forza conto e lo si capisce anni dopo».

Uscita da questo colloquio, sono stata invasa da una sensazione di ripetizione e di chiusura. Mi pareva che le persone interrogate dicessero tutte la stessa cosa e che la ricerca si impantanasse senza che potessimo percepire delle differenze tra un colloquio e l'altro. Mentre «una posizione femminista sarebbe, come ci ricorda L. Laufer (2020), una posizione di deviazione, di inversione, di risignificazione» (p. 61), e mentre avevo immaginato che il colloquio non direttivo avrebbe fornito uno spazio favorevole a questo processo, notavo che Cléia, che pure si era dichiarata femminista, non sembrava aver trovato in questo scambio l'opportunità, come spesso accade, di elaborare un pensiero soggettivo, anche se stavo sollecitando le sue opinioni e le sue sensazioni. Invece, la sua parola, come quelle delle altre ragazze che ho intervistato, mi è sembrata rinchiusa in discorsi preconfezionati che ostacolano un pensiero autonomo, nel senso di C. Castoriadis, cioè un pensiero in cui il soggetto stabilisce un rapporto diverso con i discorsi che hanno costituito il proprio, «sapendo di essere giustificato a concludere: questo è proprio vero, e questo è proprio il mio desiderio» (Castoriadis, 1975, p. 155 – traduzione nostra).

3. Posizioni vittimarie e modalità di resistenza

Torniamo al «noi» per presentare gli elementi che sono emersi, in parte grazie ai meccanismi che abbiamo costruito insieme per questa ricerca, e nell'andirivieni tra elaborazioni soggettive singolari e momenti di scambio e di messa in risonanza delle nostre rispettive esperienze, memorie e teorizzazioni.

Dal lavoro messo in atto da ricercatrici femministe (Clair, 2016; Haraway, 1988) emerge che noi stesse cerchiamo costantemente di capovolgere il significato di ciò che abbiamo stabilito per evitare le insidie dell'interpretazione, che semplicemente farebbe spostare il soggetto da un luogo assegnato a un altro. Per dirla con C. Castoriadis (1975), il lavoro di analisi, sollecitando la funzione immaginaria del nostro inconscio, può far sorgere «sia fantasmi alienanti che creazioni libere» (p. 154) e sono i primi che noi tentiamo di ostacolare per non bloccare in nessun modo, per noi e per le persone che ascoltiamo, la conoscenza che si sta costruendo.

Così, in reazione a questa prima interpretazione (posizione vittimaria), lungi da adottare tesi anti-femministe sulla vittimizzazione (Rosende *et al.*, 2003), riteniamo piuttosto che, perché l'inversione si concluda con un «superamento della situazione» (*ibid.*, p. 93), al riconoscimento dello statuto di vittima debba subentrare qualche cosa d'altro che deriva da un atto sociale e politico (Halberstam, 2021; Smyth, 2002); o ancora che il riconoscimento dello statuto di vittima non sia fine a se stesso ma sia un punto di passaggio. È per questa ragione che abbiamo cercato di comprendere se, nella parola delle ragazze, non fosse già annidato l'inizio di questa inversione di tendenza.

La condivisione di materiali di ricerca ha rivelato che la maggior parte delle ragazze intervistate ha subito interpretato questa consegna come riferita a esperienze di molestie subite per strada o di violenze sessuali. È anche interessante constatare la quasi-univocità dell'interpretazione della consegna nonostante non si facesse menzione di alcun termine legato alla «violenza», né alla «molestia» e tantomeno alle relazioni con ragazzi o uomini. Per molte liceali, pare che il sottotesto fosse talmente evidente che ci anno risposto, in un primo tempo, che non avevano niente da dire perché a loro non era mai successo nulla. Molte persone avvicinate nella corte della ricreazione hanno persino rifiutato il colloquio portando questa motivazione: «*conosco delle amiche alle quali è successo, ma a me no e non avrei quindi niente da dirvi*», oppure «*non ne ho bisogno*», risposte che sembrano inserite nel registro del trattamento di un evento traumatico. Due ragazze, in due momenti diversi hanno declinato la nostra proposta di colloquio ma ci tenevano a congratularsi con noi per la nostra iniziativa: «*è una cosa buona quello che fate*», e sembravano vedere nel nostro modo di procedere un modo di denunciare quello che subiscono le ragazze e le donne negli spazi pubblici.

Un altro modo di interpretare questi discorsi, sarebbe considerarli come una modalità di resistenza all'assegnazione alla vulnerabilità che pensano di intravedere nel colloquio proposto.

Seguendo J. Butler (2016), il cui pensiero non dualistico colloca la vulnerabilità nel campo politico legandola alla resistenza, abbiamo quindi cercato di «comprendere la relazione tra la vulnerabilità e quelle forme di attività che segnano la nostra sopravvivenza, la nostra realizzazione, la nostra resistenza politica» (p. 230) e siamo così riuscite a individuare altre forme di resistenza da parte di queste giovani.

Se analizziamo nuovamente il contesto di ansia in cui vivono, le sentiamo ripetutamente esprimere una posizione complessa rispetto alla presunta preoccupazione dei loro genitori: i genitori assegnerebbero loro una posizione di vulnerabilità specifica del loro genere e cercherebbero di «*proteg-*

gerle», in particolare controllando le loro uscite e i loro vestiti, il che costringe le ragazze a muoversi tra la preoccupazione dei genitori (compreso il desiderio di proteggerli assicurandoli) e le reali aggressioni quotidiane vissute e/o veicolate dalle testimonianze ascoltate (da amici intimi o sui social).

Le ragazze affermano di liberarsi in parte della vulnerabilità che viene loro attribuita mantenendo dei segreti con i genitori, un mezzo che permette loro di proteggere sia il loro margine di libertà che i genitori. Sebbene questa forma di resistenza non sia apolitica, essa non viene utilizzata per avanzare una richiesta ma, in modo non conflittuale, per preservare una libertà resa fragile.

Un'altra figura adulta che ricorre nei loro discorsi, della quale piuttosto diffidano, è quella del dirigente della scuola: durante i colloqui, l'interpretazione dei termini della consegna «movimento negli spazi pubblici» e l'accento posto sulle «ragazze» produce quasi sistematicamente un'associazione di idee con la questione degli abiti indossati. I vestiti possono essere menzionati rispetto a quanto accade per strada (per esempio «*mi è capitata una cosa anche se ero vestita in modo assolutamente normale*»), ma anche come elemento chiave nella relazione con gli adulti nel contesto della scuola/del liceo, che in più occasioni si dice commentino allegramente gli abiti delle ragazze: una spalla che andrebbe coperta, «*si vede un po' troppa pelle*» o la taglia di un jeans («*quando si ha la 40, non è possibile mettere la 36*»). Ci sembra che alcune di loro trovino nel colloquio uno spazio di resistenza, denunciando esplicitamente un problema di sessismo, di giudizi arbitrari e, per quanto riguarda ciò che sarebbe indecente, scorretto o inappropriato per la scuola, di interpretazioni soggettive e quindi ingiuste. Questi esempi di intervento da parte di adulti in posizione di autorità possono anche rivelare la tensione tra la protezione delle ragazze percepite come vulnerabili e la sorveglianza, il controllo dei loro comportamenti: le ragazze intervistate negano la loro vulnerabilità e rivendicano invece la responsabilità e la sovranità sul proprio corpo.

La denuncia di questo controllo da parte del dirigente è forse ancora più insistente perché, a differenza di quanto accade in strada, la persona indicata come responsabile del comportamento sessista è identificabile, conosciuta e quindi prevedibile (senza dubbio meno pericolosa di un estraneo). Questa idea può essere collegata al fatto che le ragazze che abbiamo incontrato abbiano tutte verbalizzato la loro sensazione di sicurezza all'interno della scuola, in netto contrasto con l'esterno. Il preside potrebbe quindi essere una figura protettiva, più vulnerabile agli attacchi.

Infine, un'ultima forma di resistenza, per noi ambigua, che vorremmo affrontare è quella della domanda di ritorno, che alcune ragazze hanno

usato con noi. La domanda «*e voi?*» o l'affermazione «*è come voi*», che ci sono state rivolte in almeno due occasioni, ci hanno portato a rispondere in termini di identificazione con loro in due modi: ci ricollegiamo congiuntamente alle nostre esperienze adolescenziali, il che ci fa uscire dalla posizione genitoriale nei loro confronti e quindi dalla tentazione di proteggerle in virtù di una posizione asimmetrica, ma sono anche le nostre esperienze attuali, certo meno frontali e meno frequenti, a cui prestiamo nuovamente attenzione, a cui questi discorsi ci riportano: «se noi siamo vulnerabili allora lo siete anche voi» sarebbe la nostra traduzione di questi discorsi che ci ricordano che, come loro, ci è stata assegnata una posizione di donna e quindi di persona vulnerabile. Un'ultima lettura di questi richiami ci porta a pensare che queste giovani donne possono riconoscerci un'identità non solo femminile (percepita come tale), ma anche femminista. Potrebbero dirci: «voi che siete interessate a questo tema, che siete donne, dovete essere femministe e quindi politicamente dalla nostra parte».

Tuttavia, resta il fatto che il significato della loro domanda e del rivolgersi (a due persone adulte) non è univoco, e ci sembra che il compito d'interpretazione resti aperto, a seconda che vi si veda una risposta «sfacciata» o una ricerca di alleati... queste due possibilità, non esaustive, tra l'altro non si escludono a vicenda.

Un'altra strada che abbiamo iniziato a intraprendere è quella dei nodi che potevano ostacolare il processo di rovesciamento. Sempre con atteggiamento clinico, lavorando a partire dalle nostre reazioni di *controtransfert*, in particolare quella che aveva lasciato a una di noi una sensazione di chiusura, il ritorno di ricordi e sensazioni repressi ci ha permesso di riconoscere qualcosa di familiare in quello che le giovani donne dicevano, ma anche in quello che probabilmente tacevano, cioè l'ambivalenza repressa perché vissuta come colpevole che nasce dal desiderio, in questo caso il desiderio di seduzione sessuale che può verificarsi anche nello spazio pubblico.

Se torniamo in questo senso al colloquio con Cléia, abbiamo precedentemente fatto riferimento a come il suo discorso rivelasse alcuni punti comuni con i significati immaginari dei due discorsi ai quali lo mettiamo in relazione. In effetti, qualunque cosa Cléia dica durante il colloquio, la sua posizione unica di persona vulnerabile e vittima non viene mai messa in discussione. Il suo desiderio è messo in ombra, una volta «tradito» (visto che si corregge subito) da un lapsus quando le viene chiesto se parla di queste esperienze con le sue amiche e cosa questo provochi tra di loro. Risponde: «*Fa bene condividere, perché molte delle mie amiche sono donne che hanno avuto molte avventure, ehm, non avventure, ma eventi simili*», laddove la parola avventura ricorda più il piacere dei giochi amorosi. Eppure Cléia non menziona mai le esperienze di seduzione, le attrazioni che

può provare verso le persone che incontra negli spazi pubblici. I discorsi, i supporti identificatori (Aulagnier, 1979) a cui Cléia si aggrappa, potrebbero interferire con la sua attività autonoma di pensiero, perché le presentano solo un'immagine di vittima in cui è intrappolata.

Ci sembra anche che le fantasie che emergono dalle parole di Cléia, quando evoca le sue «*paure, non irrazionali ma un po'*», rivelino sia l'angoscia di morte che nasce dall'idea del pericolo permanente della strada, ampiamente veicolata nello spazio sociale, sia tutto il potenziale erotico dell'incontro. È possibile che Cléia non sia ancora in grado di assumere queste due possibili posizioni per se stessa: seduttrice e vittima; potente e vulnerabile. Poiché Cléia ha solo 16 anni, ciò può essere in parte spiegato dal processo psichico adolescenziale, che rende difficile la dialettizzazione di queste due posizioni. Questo potrebbe però anche essere l'effetto, se seguiamo il punto di vista di genere di M. Lieber (2008), dei fatti evidenti che pervadono lo spazio sociale (per esempio, il potenziale seduttivo delle ragazze le mette in pericolo di notte), con la soluzione delle restrizioni dei loro diritti che vengono imposte loro o che loro stesse si impongono, «per il loro bene», ma che rafforzano l'idea di una naturale vulnerabilità femminile. La rassegnazione potrebbe quindi spiegare perché non sia stata esplorata un'altra strada.

Così le ragazze intervistate sembrano vivere le cose con fatalità, nonostante le loro denunce. Siamo rimaste sbalordite da quella che ci è sembrata un'incapacità di sfuggire alle assegnazioni, e sembra che noi ne siamo coinvolte insieme a loro, soprattutto avendo vissuto e vivendo ancora esperienze di questo tipo. Quindi, se come sostengono P. Niedergang e T. Piterbraut-Merx (2021) del trauma è possibile appropriarsi e esso può essere elaborato politicamente, la nostra posizione femminista può forse portarci a voler offrire a queste giovani donne una linea di fuga tale da favorire un'immaginazione radicale per pensarsi altre, in modo autonomo.

Bibliografia

- Aulagnier, P. (1979). *Les destins du plaisir: Aliénation, amour, passion* (3^e éd.). Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). “Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation”, in *Revue française de pédagogie*, 151(1), pp. 111-162.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots: Politique du performatif*. Éditions Amsterdam.
- Butler, J. (2016). *Rassemblement: Pluralité, performativité et politique*. Fayard.

- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil, 1999.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe VI*. Éditions du Seuil.
- Cifali, M., Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. L'Harmattan, 2003.
- Clair, I. (2016). "Faire du terrain en féministe", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213, pp. 66-83.
- Dardot, P. (2011). "La subjectivation à l'épreuve de la partition individuel-collectif", *Revue du Mauss*, 38, pp. 235-258.
- Fassin, D. (2011). *La force de l'ordre: Une anthropologie de la police des quartiers*. Éditions du Seuil.
- Freud, S. (1914). "Sur la psychologie du lycéen", in *Résultats, idées, problèmes. 1, 1890-1920*. Presses universitaires de France, 1984.
- Gavarini, L., Hilbold, M. (2023). "Psychanalyse et éducation, une rencontre toujours incertaine?", in *Le Carnet psy*, 26 (à paraître).
- Halberstam, J. (2021). "Tu me fais violence!", in *TROU NOIR*, 17, En ligne.
- Haraway, D. (1988/2007). "Savoirs situés: question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle", in *Le Manifeste cyborg et autres essais: sciences, fictions, féminismes* (pp. 107-143). Paris: Exils éditeur (Texte original publié en 1988).
- Kohn, R., Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation: Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. L'Harmattan, 2003.
- Laufer, L. (2022). *Vers une psychanalyse émancipée: Renouer avec la subversion*. La Découverte.
- Lieber, M. (2008). *Genre, violences et espaces publics*. Ed° Sciences Po.
- Niedergang, P., Piterbraut-Merx, T. (2021). "Violence sexuelle ou initiation", in *Glad!*, 10.
- Rosende, M., Perrin, C., Roux, P., Gillioz, L. (2003). "Sursaut antiféministe dans les salons parisiens", in *Nouvelles Questions Féministes*, 22(3), pp. 88-100.
- Savoie, A. (2014). "La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation: Incorporation ou hybridation?", in *Cliopsy*, 11, pp. 69-76.
- Smyth, A. (2002). "Résistance féministe à la violence masculine contre les femmes. Quelles perspectives?", in *Nouvelles Questions Féministes*, 21(2), pp. 76-92.
- Valentine, G. (1989). "The Geography of Women's Fear", in *Area*, 21 (4), pp. 385-390.

*Scrivere a rovescio*¹

di *Stefano Ferrara*

Quando pensiamo – e scriviamo, ci muoviamo, facciamo, diamo forma alle cose – il nostro modo di procedere è lineare. Ma anzitutto è un procedere, appunto. Noi pro-cediamo, andiamo “innanzi” (questo indica la preposizione “pro”). Andiamo avanti cronologicamente, ovvero seguendo una logica del tempo, di un tempo che va da sinistra a destra.

Ed è per questo che, da una narrazione, ci aspettiamo un certo “storytelling”, ovvero una serie di regole, di capisaldi, di punti fermi attorno a cui ruotare e orientarci. Delle assicurazioni, insomma. Assicurazioni, che, inevitabilmente – a partire dalle assicurazioni che il suo impianto logico garantisce – offrono un’immediata ascoltabilità e, di conseguenza, una buona comprensibilità. La formula alla base del meccanismo, d’altronde, è semplice: enuncia prima tutti gli elementi in gioco, dichiara il contesto, sviscera un personaggio per volta e infine intrecciali (in maniera più o meno originale). Nota bene: è questo, di fatto, a sorreggere e rendere possibile tutti i linguaggi automatizzati di programmazione e progettazione (il così detto “machine-learning”, che, attraverso lo sviluppo di algoritmi, identifica e fa uso delle varie costanti).

Ora, immaginate che questo non accada.

Immaginate di schiacciare play e iniziare ad ascoltare prima dei suoni – “sarà un vociare, una finestra, dei passi, un libro che viene sfogliato?” – poi della musica, una voce che inizia a raccontare una strana fiaba, forse già sentita, ma diversa – “ma è Rodari?” –, e poi dei frammenti, delle voci.

Niente immagini: solo suoni, che non si riesce nemmeno troppo a categorizzare – “no, non è un podcast, non è un documentario... ma cos’è?”.

Non sai chi parla, perché sta parlando, il contesto.

1. Nota di accompagnamento a: *La voce dell’adolescenza: un affetto dell’immaginazione*. Un cortometraggio sonoro di Stefano Ferrara.

Nulla, nessun principio di autorevolezza da far valere – “Caspita, sta parlando lui, è uno bravo, uno che va ascoltato, vediamo cosa dice”.

Niente.

Prima reazione: spaesamento, disorientamento, disancoraggio (che, forse, ha più che a fare con il coraggio che con le àncore).

Poi, però, in realtà, il flusso sonoro avanza e, piano piano, gli elementi iniziano a comporsi, il discorso a farsi, nel suo apparente – e continuo – disfarsi.

E, piano piano (ma non troppo, non per tutti, non senza un certo scetticismo), sembra quasi perdere importanza chi sta parlando.

E sembra quasi – quasi – iniziare a contare più quello che si sta dicendo.

E come lo si sta dicendo (più che chi lo sta dicendo).

Le sottolineature, la punteggiatura, la prosodia inizia ad affiorare.

Sembra di poter vedere nascere quel qualcosa che si sta stratificando, montando, ricomponendo.

Ecco la “voce dell’adolescenza”, ecco forse l’adolescente: una voce che si scrive, che va, che si forma, scrivendosi.

Una voce che pro-cede, che cede, che si lascia andare, che si abbandona a quel che trova lungo la strada senza sapere bene dove sta andando – “ma sì, è proprio la fiaba di Rodari, quella di Martino Testadura! Che si inoltra nella strada che ‘va in nessun posto!’”.

Che è esattamente, poi, quello che raccontava, per esempio, Miles Davis rispetto al suo modo, tanto di dipingere che di suonare. Parafrasandolo: «magari arriva un imprevisto, quella che potrebbe sembrare una nota sbagliata, un colpo di pennello fuori dal tracciato... ebbene, è da lì che parto per creare qualcosa di nuovo»².

Un effetto dell’immaginazione.

Una vera e propria grammatica del tempo rovesciato, la cui regola di montaggio è quella del cinema, di Èjzenštejn, dell’attrazione. Attrazione che è affetto.

Ma non in senso sentimentalistico, frivolo.

2. Vedi Miles Davis: “Birth of the Cool”, regia di Stanley Nelson Jr, anno di produzione 2019. Il passaggio a cui mi riferisco è tratto da un’intervista (inserita poi da Nelson nel docufilm) rilasciata da Miles Davis a Monaco durante il suo concerto alla Gasteig Philharmonic Hall del 1988, in cui disse: «When I make a wrong line... the line isn’t wrong until you have to put the next one down. Music is the same way [...] you don’t make bad notes. The note next to the one that you think is bad corrects the one in front. The only way you can do that is by experience. The only way you can take a line that you didn’t mean to draw is to draw every day. You can be able to say “well, I’ll put this in”. It isn’t too far away from the thing – or maybe change colors. It’s just the same way of composition» (l’intervista – il cui passaggio che abbiamo trascritto è presente solo parzialmente – è visibile per intero su YouTube: www.youtube.com/watch?v=KllwtKMtYTA).

Affetto: ciò che ci taglia, ci affetta, appunto, ci colpisce, ci cattura, forse per delle ragioni che, in quel preciso momento, magari ci sfuggono, ma ci sono.

Un *affetto*, insomma (usando la magia della sillabazione francese dove la “a” e la “e” riescono a convivere in una sola lettera indicibile – o dicibile a labbra mobili – eppure visibile, presente).

Forse ha ragione Walter Siti quando contrappone lo storytelling alla letteratura, la logica all’antilogica (come la chiama lui) – «lo storytelling è considerato il modo migliore per essere ascoltati, mentre l’antilogica su cui si basa la letteratura spesso comporta l’emersione di un passato di ingiustizie rispetto al quale non si riesce a prendere una posizione»³.

Dove, beninteso: non si tratta di rinnegare la logica in quanto tale – sarebbe, oltre che ingenuo, sciocco e contraddittorio.

Si tratta piuttosto di trovare, di aprire delle intercapedini, dei varchi, degli interstizi all’interno della logica lineare.

Questo, di fatto, è ciò che l’adolescenza – al di là dei suoi luoghi comuni, delle sue difficoltà, delle sue flessioni e retroflessioni immaginarie – ci insegna e fa: spezza il tempo della scrittura, lo frantuma, cercando, in qualche modo, di invertire il senso di marcia di questa linearità (o quanto meno di affrontarla, con tutto il suo carico di angoscia, sì, ma anche di eccitazione).

I filosofi chiamano questa spezzatura “evento”.

I pedagogisti “avventura”.

I comuni mortali “arte”.

L’irruzione di qualcosa che interrompe l’andamento consueto, rassicurante, logico degli eventi, dello storytelling, dell’essere adulti – nell’etimo: i partecipi, oramai passati, consolidati, di *quell’adolescēre*, che è il “crescere”. I “cresciuti” insomma, i “diventati”, non i “divenienti”.

In qualche modo l’adolescenza assomiglia, per certi versi, alla scrittura ebraica.

Ma non per il semplice fatto di andare da destra a sinistra, anziché da sinistra a destra.

No.

Per quello piuttosto che implica questo movimento a rovescio (secondo, ovviamente, la nostra di prospettiva).

La mano impugna la penna o la matita. L’avambraccio destro si piega e si inclina assecondando l’allineamento alla pagina. Le lettere [...] si de-

3. W. Siti, “La società in cui gli scrittori pensano come ChatGpt”, in *Domani*, 28 febbraio 2023, p. 15.

positano sul foglio – o sullo schermo. Qual è il primo effetto evidente, la prima netta demarcazione fra la scrittura da destra a sinistra e quella viceversa?

È che chi scrive (e legge scrivendo) ha di fronte a sé, aperto e sconfinato e libero da intralci, lo spazio bianco ancora da scrivere. Mentre chi scrive da sinistra a destra (e non è mancino, beninteso) si trova inevitabilmente a coprire quella parte di pagina e di rigo ancora bianchi, ancora da scrivere, riempire, esplorare.

Lo spazio bianco, insomma, è un elemento importante, fondamentale e soprattutto vistoso, sempre presente per chi scrive – e legge in ebraico.

Lo racconta anche una splendida pagina della tradizione ebraica che, come al solito, si apre con un interrogativo. Perché, si dice, la Torah inizia non con la prima bensì con la seconda lettera dell'alfabeto ebraico? Con la *bet* di Bereshit, in pratica?

Le risposte, che risposte non sono mai, in fondo, ma considerazioni sempre aperte ad altre risposte e domande e discussioni, sono tantissime. Ma ce n'è una che qui calza a pennello: la Bibbia comincia con la *bet* per via della sua forma: ב – che nell'ottica del rigo e del suo orientamento ebraico, come ben si vede, risulta chiusa sopra, sotto e prima. È aperta solo nella direzione della pagina bianca, del testo ancora da scrivere, della parte di mondo che è dato esplorare, con la mente e con la parola. *Bet* vuol anche dire «casa», in ebraico, e anche qui il senso è questo, in fondo: nessun uomo è un'isola, siamo tutti penisole, aperti al mondo ma protetti da un tetto, una parete, delle fondamenta.

Provare per credere.

Leggere ma anche scrivere con lo spazio bianco davanti, cioè il futuro del testo sotto gli occhi, aperto e sconfinato, è un'esperienza molto diversa da quella cui si è avvezzi restando dentro una lingua che si legge ma anche scrive nel verso opposto. E no, non genera necessariamente, anzi quasi mai, un *horror vacui* minaccioso. Dà invece la certezza che lo spazio bianco non è un vuoto ma una possibilità, anzi infinite possibilità; lascia immaginare che anche dentro il testo già scritto, la parola già detta, resta sempre uno spazio bianco sconfinato, aperto a un'infinità di parole ancora da dire⁴.

«[...] la certezza che lo spazio bianco non è un vuoto ma una possibilità, anzi infinite possibilità; [...] che anche dentro il testo già scritto, la parola già detta, resta sempre uno spazio bianco sconfinato, aperto a un'infinità di parole ancora da dire»: che cos'è questo se non lo spazio dell'a-

4. E. Loewenthal, *Breve storia (d'amore) dell'ebraico*, Einaudi, Torino, 2024 (edizione digitale).

dolescenza? Spazio che non è detto che debba terminare una volta che il participio passato si è compiuto, è diventato “adulto” (ammesso che possa davvero compiersi e diventare del tutto “*adultus*”).

Una scrittura, appunto, a rovescio.

Quella dell'adolescente, ma anche quella che questo “cortometraggio sonoro” (ecco che cos'è!) prova a dar vita.

Magari in una forma nuova, magari lasciando che si generi, attraverso l'incontro con l'inatteso, un corpo nuovo, una parola nuova.

Come quella che, “qui”, voce dopo voce, parola dopo parola, suono dopo suono – perché “più parlo, più riesco a trovare le parole” (se ascolterete, capirete) – si è venuta a formare.

E che, non essendo un podcast, non essendo un documentario, non essendo un radiodramma ha dovuto cercare una nuova “*Bet*”, una nuova “*Casa*”, un nuovo nome: “cortometraggio sonoro”, appunto.

D'altronde, se “le parole non descrivono ciò che esiste, ma lo creano” (di nuovo: se ascolterete, capirete) allora occorrerà prenderle per mano, queste parole, maneggiarle, raschiarle, tirarle fuori, assumendosene, per di più, tutti i rischi.

E, a volte, bisognerà fare come il nostro Martino Testadura: discostarsi dalla via principale (dello storytelling, della grammatica dei formati lineari) e imboccare la strada che va in nessun luogo; provando così a dare spazio a dei binomi fantastici, di cui non conosciamo ancora né la tessitura, né il destino, né tanto meno la destinazione.

Perché questa, per noi, in fondo, è la voce (come si dice di una “voce grammaticale”) dell'adolescenza: l'azzardo di una sospensione che – e qui i “forse” sono finiti – vale la pena provare a incontrare, lasciandosi incontrare.

Per ascoltare il cortometraggio sonoro:

- https://soundcloud.com/nerovoce/la-voce-delladolescenza-unaeffetto-dellimmaginazione/s-LG5jpthtEHp?si=df2ea6b0e780453c9a66916c1c8ddf60&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing



Scheda tecnica

La voce dell'adolescenza: un affetto dell'immaginazione

Un cortometraggio sonoro di Stefano Ferrara

Voce narrante: Stefano Ferrara

Produttore: Stefano Ferrara

Produttore esecutivo: Orla O'Neill

Realizzazione tecnica e mix: Stefano Ferrara

Musica:

- Alessandro Pini a.k.a. Martino Caterina | Ritratto di città, M11
- Luca Longobardi | 1988
- Luca Longobardi | Sequence n. 6: An Introverted Study of Noise and Saturation

Voci:

- Riccardo Massa (pedagogista, professore universitario | frammenti di un corso del 1996)
- Angela Romano (mia madre)
- Alfonso Ferrara (mio padre)
- Un bambino e una giovane studentessa universitaria (frammenti del documentario RAI di Luigi Comencini "I bambini e noi", 1970)
- Piero Bossola (psicoterapeuta, psicoanalista)
- Matteo Bonazzi (filosofo, psicoanalista)
- Ernesto Curioni (pedagogista, professore universitario)
- Jole Orsenigo (pedagogista, professore universitario)
- Domenico Cosenza (psicoterapeuta, psicoanalista)
- Tommaso Ghiazza (un ragazzo)
- Gianni Rodari (scrittore | frammenti dai programmi televisivi RAI "Immagini dal mondo: notiziario internazionale dei ragazzi", 1970 e "Tuttolibri", 1973)

Una produzione NEROVOCE Studio (2022), in collaborazione con CLAC / Clinica dell'Adolescenza Contemporanea (www.clac17.it) per l'Università di Milano-Bicocca.

© Tutti i diritti riservati.

Stefano Ferrara è filosofo di formazione. Attore, autore, traduttore, studioso di psicanalisi, ha collaborato e insegnato per diversi anni al Conservatorio Giuseppe Verdi di Milano, dove si è occupato del rapporto tra voce, corpo e atto performativo e della relazione tra testo, ritmo e suono, con particolare attenzione rivolta ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Dal 2022 affianca la Prof.ssa Jole Orsenigo (Università degli Studi di Milano-Bicocca), animando il laboratorio di Pedagogia dell'adolescenza e Filosofia della formazione. Membro dell'associazione psicoanalitica "Internazionale dei Forums del Campo lacaniano", è socio di "CLAC/Clinica dell'adolescenza contemporanea" e collaboratore del centro di Ricerca "Tiresia/Filosofia e Psicoanalisi" (Università di Verona). Tra le sue ultime pubblicazioni "Ripensare il corpo. La scrittura della voce, l'ascolto dell'intraducibile", contenuto ne *Il mezzo secolo deleuziano. Leggere oggi Differenza e Ripetizione* (Mimesis 2019), mentre tra le sue ultime traduzioni *Ordine e sovversione nel movimento psicanalitico* di Michel Plon (ETS 2020). Oltre a svolgere attività didattica e di ricerca, è anche attivo come documentarista, voce, audio-producer, editor e sound-designer indipendente (con NEROVOCE Studio, di cui è il co-fondatore).

Profili degli autori

Pierangelo Barone: Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca dove attualmente è titolare degli insegnamenti di Pedagogia Generale per il corso di laurea triennale in Scienze dell’educazione e di Pedagogia della devianza e della marginalità per il corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche. Autore di numerose pubblicazioni tra le quali si ricordano in particolare: *Pedagogia dell’adolescenza* (2009); *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi* (2018); *Gli anni stretti. Adolescenza tra presente e futuro* (2019).

Matteo Bonazzi: Ricercatore in Filosofia morale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell’Università degli Studi di Verona, dove è coordinatore scientifico del Centro di ricerca “Tiresia” per la filosofia e la psicoanalisi. È Psicoanalista, membro di SLP/*Scuola Lacaniana di Psicoanalisi* e di AMP/*Associazione Mondiale di Psicoanalisi*, *Managing editor* della Rivista “PHI/PSY. Rivista di filosofia e psicoanalisi”, Presidente di CLAC/*Clinica dell’adolescenza contemporanea*. Oltre a vari saggi, è autore di: *Il Libro e la scrittura. Tra Hegel e Derrida* (2004); *Scrivere la contingenza. Esperienza, linguaggio, scrittura in Jacques Lacan* (2009); *El lugar político del inconsciente contemporáneo* (2012); (con D. Tonazzo) *Lacan e l’estetica. Lemmi* (2015); (con C. Serra e S. Vizzardelli) *Voce. Un incontro tra filosofia e psicoanalisi* (2018); *Il teatro del desiderio. Jacques Lacan, da Platone a Spinoza* (2022).

Pietro Enrico Bossola: Psicoanalista e Psicoterapeuta, membro di SLP/*Scuola Lacaniana di Psicoanalisi* e di AMP/*Associazione Mondiale di Psicoanalisi*, è docente dell’Istituto Freudiano per la Clinica, la terapia e la scienza. Esercita la professione privatamente, vice presidente delle associazioni “Qui e Allora” e CLAC/*Clinica dell’adolescenza Contemporanea*. Ha dedicato una vita all’adolescenza e ai disturbi tipici di essa nella clinica, nella scuola e nella ricerca.

Ernesto Curioni: Educatore e Pedagogista, Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Si occupa di consulenza, formazione e supervisione in scuole e agenzie educative. È socio del Centro Studi Riccardo

Massa e vice presidente dell'Associazione CLAC/*Clinica dell'Adolescenza Contemporanea*.

Laurence Gavarini: Professore Ordinario, emerita, presso l'Università di Parigi 8 *Vincennes-Saint-Denis*. Ha conseguito un Dottorato in sociologia dell'educazione (PHD) e l'Abilitazione a dirigere ricerche (HDR). Ha presieduto il Comitato etico della sua Università per 4 anni (2019-2023). È membro del comitato editoriale della rivista *Cliopsy*. Formatasi in sociologia istituzionale e psicoanalisi, ha lavorato come clinico in gruppi e istituzioni sulla soggettivazione e la capacità di enunciazione dei soggetti. Le sue ricerche – all'incrocio tra psicoanalisi, etica e storia sociale – si sono concentrate sui fenomeni culturali contemporanei (procreazione medicalmente assistita, mutazioni della famiglia e della genitorialità, legami intergenerazionali, passione per i figli, costruzione dell'identità adolescenziale, trans-identità, ecc.) e sulla crisi dell'educazione (abusi intrafamiliari, violenza istituzionale, abbandono scolastico, normatività educativa). Nel suo recente lavoro, propone una nuova lettura di questa crisi problematizzando il contributo di Hannah Arendt.

Marion Haza-Pery: Psicologa clinica. Membro Associato, abilitata a dirigere ricerche (HDR) del laboratorio PCPP/*Psychologie Clinique, Psychopathologie, Psychanalyse* (Psicologia clinica, Psicopatologia, Psicanalisi) l'Università di *Paris Cité*. Presidente di CAMELEON/*Clinique, Adolescence et Modernité* (Clinica, Adolescenza e Modernità); Segretario generale di CILA/*Collège International de L'Adolescence* (Gruppo Internazionale sull'Adolescenza).

Mej Hilbold: Professore Associato in scienze dell'educazione e studi di genere presso l'Università di Parigi 8 *Vincennes-Saint-Denis*, membro del laboratorio CIRCEFT/*Approches cliniques et critiques* (Approccio clinico e critico) e membro associato del LEGS/*Laboratoire d'Etudes de genre et de sexualité* (Laboratorio sugli studi di genere e sulla sessualità). Il suo lavoro sulle professionalità educative, i discorsi e le normatività, si collocano all'incrocio tra psicoanalisi, studi di genere (Teoria Queer) e filosofia.

Florian Houssier: Psicologo, Psicoanalista, Presidente di CILA/*Collège International de L'Adolescence* (Gruppo Internazionale sull'Adolescenza), è Professore di psicologia clinica e psicopatologia e Direttore dell'unità di ricerca UTRPP/*Unité Transversale de Recherches: Psychogénèse et Psychopathologie* (Unità Trasversale di ricerca in Psicologia dello sviluppo e psicopatologia) presso l'Università Sorbona Parigi Nord.

Véronique Kannengiesser: Professore Associato in scienze dell'educazione e della formazione, membro del CAREF/*Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation* (Centro di ricerca in educazione e formazione della regione di Amiens) presso l'Università della Piccardia *Jules Verne* (UPJV) e membro associato del CIRCEFT/*Centre interdisciplinaire de recherche "culture, éducation, formation, travail"* (Centro interdisciplinare di ricerca "cultura, educazione, formazione, lavoro") dell'Università di Parigi 8 *Vincennes-Saint-Denis*. La sua ricerca si inserisce nell'ambito dell'approccio clinico a orientamento psicoanalitico e si concentra sulla soggettivazione dei soggetti basata sui discorsi sociali, tenendo conto della dimensione istituzionale.

Antoine Kattar: Professore Ordinario in scienze dell'educazione e della formazione, Psico-sociologo clinico, lavora presso il CAREF/*Centre Amiénois de*

Recherche en Éducation et Formation (Centro di ricerca in educazione e formazione della regione di Amiens) e l'Università della Piccardia *Jules Verne* (UPJV). È il fondatore della rete internazionale interdisciplinare di ricerca ACEI/*Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain* (Adolescenza contemporanea e scenari incerti – <https://adolescencecontemporaine.org/le-reseau>). I suoi lavori relativi si inscrivono nel campo delle ricerche cliniche a orientamento psicoanalitico afferenti alle scienze dell'educazione e della formazione e mirano alla comprensione dello studente-adolescente nella duplice dimensione della singolarità e della appartenenza di gruppo, familiare e sociale. Indagano come gli adolescenti inventino, oggi, nuove forme per operare la loro metamorfosi anche in mancanza di una frontiera simbolica contro la violenza dei tradizionali riti di passaggio.

Dominique Méloni: Professore Associato in Scienze dell'educazione e della formazione, Psicologo clinico, lavora presso il CAREF/*Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation* (Centro di ricerca in educazione e formazione della regione di Amiens) e l'Università della Piccardia *Jules Verne* (UPJV). Si è occupata di adolescenza tra soggettivazione e metamorfosi e, in riferimento alla psicoanalisi, dell'esigenza contemporanea di adattamento. I suoi lavori indagano la posizione di chi educa rispetto allo sviluppo degli adolescenti, in particolare alla loro necessità di orientamento scolastico e professionale.

Jole Orsenigo: Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale presso Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, dove attualmente è titolare degli insegnamenti di Pedagogia dell'adolescenza per il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e Filosofia della formazione per il corso di laurea magistrale in Formazione e Sviluppo delle risorse umane. Ha studiato l'accadere educativo: struttura, regole, compimento, il desiderio nella relazione educativa e "la clinica" quale competenza trasversale nelle professioni pedagogiche. Socia fondatrice del Centro Studi Riccardo Massa, è responsabile del suo archivio. Tra i suoi libri: *Oltre la fine* (1999); *Lo spazio paradossale* (2008); *Lavorare di cuore* (2010); *Chi ha paura delle regole?* (2017) ed *Esperienza clinica* (2022).

Ilaria Pirone: Professore Associato con abilitazione alla direzione di ricerca, Psicologo clinico, Psicanalista, membro dell'équipe EPSYLON du CIRCEFT/*Centre interdisciplinaire de recherche "culture, éducation, formation, travail"* (Centro interdisciplinare di ricerca "cultura, educazione, formazione, lavoro") dell'Università di Parigi 8 *Vincennes-Saint-Denis*. I suoi lavori, con un doppio approccio di ricerca, psicoanalitico e filosofico, analizzano la fragilizzazione della funzione narrativa nel discorso degli adolescenti-dropout e le sue conseguenze nella costruzione dei legami

Anna Rezzara: Pedagogista, già Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, è socia fondatrice e Presidente del CSRM/Centro Studi Riccardo Massa.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli

 **torrossa**
Online Digital Library

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835166405

Il volume raccoglie alcuni contributi di ricercatori universitari e professionisti del mondo pedagogico intervenuti al 3° Colloquio Internazionale in Scienze dell'educazione e della formazione *Imaginaire adolescent, Adolescents imaginaires/Immaginario adolescente, Adolescenti immaginari* tenutosi il 24 e 25 Maggio 2022 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

I saggi affrontano il tema dell'immaginario tra psicoanalisi e pedagogia in relazione all'adolescenza e agli adolescenti reali.

Più che incantarsi allo specchio, le ragazze e i ragazzi di oggi sono ingaggiati da schermi: chattano, postano. Data questa esperienza diffusa, è l'adolescente contemporaneo implicato ancora nella categoria di futuro? Riesce davvero a sognare? Oppure preferisce restare al di qua sia della ribellione di chi lo ha preceduto, sia del conformismo della maggioranza?

L'adolescenza non è più, forse, un'età di passaggio ma certo gli adolescenti non smettono di confrontarsi con la pubertà. Oltre l'ingiunzione sociale all'auto-determinazione, che cosa significa diventare adulti oggi?

In un contesto segnato da crisi pandemiche, ecologiche, economiche e anche socioeducative, lo sguardo della società si concentra regolarmente sul disagio degli adolescenti con preoccupazione. Come aprire prospettive di riflessione fruttuose senza assecondare un discorso appiattito sul pessimismo?

Il proposito dei curatori è quello di tematizzare la questione dell'immaginario degli adolescenti, ma anche il posto che gli adolescenti hanno nel nostro immaginario. Donald Winnicott invitava a fare un primo passo indietro considerando l'adolescenza *un barometro sociale*. Pertanto, mentre ci preoccupiamo degli adolescenti, siamo incoraggiati a riflettere sulle nostre modalità operative d'intervento e a mettere in discussione il posto che assegniamo loro. Chi è l'adolescente per gli adulti? Quali speranze e quali paure suscita? Quale, invece, è il discorso dei professionisti sugli adolescenti?