



Adolescenti: ciascuno cresce solo se sognato

Rosy Nardone, Università di Bologna

Rosy Nardone è ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna. È membro del consiglio scientifico del Centro di ricerca su Media e Tecnologie (CeMET), coordinatrice dell'area "Digital Citizenship Education: tecnologie, media e partecipazione" del consiglio scientifico del Centro Studi sul Genere e l'Educazione (CSGE) e del collegio scientifico del Centro di ricerca educativa su cittadinanze, innovazione sociale e accessibilità culturale (CISAC), sempre dell'Università di Bologna. Tra i suoi principali interessi ed esperienze di ricerca possono essere citati: le applicazioni TIC nei contesti educativi tra scuola ed extrascuola; le tecnologie in famiglia e nel quotidiano infantile e degli adolescenti; i videogiochi nei processi socio-educativi e di apprendimento; *media education*; *new media literacy*; l'educazione alla cittadinanza globale e digitale; le nuove tecnologie e gli ambienti educativi inclusivi; le prospettive di genere nei processi socio-educativi; l'educazione, il territorio e la partecipazione giovanile.

Quante volte diciamo “mi sento emozionata, emozionato”: prima di un incontro, di un appuntamento, di una prima visione al cinema, ad uno spettacolo teatrale o ad un concerto; prima di un esame, di una visita medica, dal dentista...

Questo elenco potrebbe continuare all'infinito, ovvero tante volte quanti sono i momenti, gli attimi di vita quotidiana di ciascuno/a di noi, perché, parafrasando il primo assioma della Pragmatica della comunicazione, ovvero che “Non si può non comunicare”¹, si può anche affermare “non si può non provare emozioni”. Oltretutto, comunicazione ed emozione sono strettamente correlate, in quanto entrambe svolgono anche una funzione relazionale: ciò che avviene in uno scambio comunicativo è sempre e comunque convertito in reazioni biofisiche e biochimiche del nostro organismo, *in primis* il cervello. Watzlawick e il gruppo di studiosi di Palo Alto hanno posto l'attenzione su come non possa esistere una modalità che sia un *non-comportamento*, dunque un atto comunicativo. Non parlare non basta per non comunicare, così come evitare gesti o risposte: il silenzio o l'immobilità hanno valore di messaggio, hanno comunque sempre ‘un senso’, anche quando non ne siamo consapevoli. Questo accade anche con le emozioni e l'emozionarsi: impossibile non esserlo, non provarle, ma è più probabile non riconoscerle, non saper dare loro un nome, una consapevolezza, pur essendo intrinsecamente correlate con la comunicazione verbale e non verbale. Sono un ‘qualcosa’ che ha a che fare con la nostra interiorità, il ‘sentire’: le emozioni “caratterizzano quasi tutti gli eventi significativi della vita”².

Antonio Damasio³ descrive le emozioni come dispositivi automatici con cui veniamo al mondo. Funzionano da sé, non hanno bisogno di pensiero per essere attivate e sono estremamente diversificate: ci sono emozioni primarie o di base, come la paura, la rabbia, la soddisfazione, la tristezza, ecc., mentre altre sono di natura sociale e quindi più complesse. L'idea che le emozioni possano essere considerate costruzioni sociali emerge anche da molte indagini antropologiche che ne evidenziano la valenza sociale e la dimensione pubblica, comunitaria, portando avanti anche una riflessione per un superamento delle rigide distinzioni fra mente e corpo, natura e cultura, emozione e pensiero. “Non soltanto le idee, ma anche le emozioni nell'uomo sono manufatti culturali” afferma Geertz⁴ rompendo la tradizionale visione naturale e uniforme degli universali

vissuti emozionali e affettivi del genere umano, mettendo, invece, in luce quanto anche alla base di ogni evento affettivo sia possibile scorgere un processo di significazione, frutto della “macchina del sensi” che è la cultura: se l'umanità soffre e gioisce in ogni latitudine, il modo in cui avviene è radicalmente diverso, ovvero le emozioni sono *culturalmente modellate* (che non significa ‘determinate’).

Michelle Rosaldo⁵ le definisce “pensieri iscritti nel corpo”, rompendo la dualità “corpo vs mente” studiando, ad esempio, la rabbia nella comunità degli Ilongot delle Filippine (tagliatori di teste per riparare al dolore e alla rabbia dei loro lutti), vissuta come pericolosa per un'intera società, mentre è considerata un'esperienza esclusivamente infantile tra gli Eskimo o di indipendenza e superamento della paura nel Nord America⁶. Ne consegue che le emozioni abbiano una forte valenza comunicativa: comprensibili all'interno di uno specifico contesto culturale, rappresentando, dunque, veri e propri dispositivi culturali che danno forma a discorsi sociali localmente determinati dai quali emergono teorie locali sulle emozioni e concetti specifici di emozione.

“Guardare all'emozione come ad una forma di rappresentazione permette di ridurre la distanza fra questi due termini e di osservare come alla base di ogni evento affettivo sia possibile scorgere un processo di significazione. Tale processo a sua volta non potrebbe sussistere senza che, in seguito ad una determinata esperienza, insieme ad un senso, emergesse immediatamente anche un valore: pensare è già sentire, e viceversa. E l'emozione è già, di per sé, un processo di attribuzione di senso”⁷. L'etimologia stessa della parola richiama fortemente la dimensione motivazionale soggettiva, interna al soggetto: *e-motus* come *trasportare fuori, smuovere, agitare* e dunque spostare, dare la spinta verso una direzione. Le emozioni ci orientano nel rapporto con gli altri e con il mondo.

E proprio qui entra in gioco la dimensione educativa, nella dimensione esperienziale: è nel vivere e crescere nel mondo che impariamo ad associare emozioni a eventi, oggetti, persone, ecc., fino anche a condizionare apprendimento e conoscenza. Le emozioni, pur essendo intangibili, inafferrabili, si traducono in manifestazioni concrete, in segnali fisici, corporei e in impulsi ad agire (o a sentirsi impossibilitati a farlo, scoraggiati, ecc.). Se le emozioni sono più un fatto culturale che naturale, nel senso che *si possono apprendere*

Note

1 Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

2 Longo G. (2011), *Cognizione ed emozione: processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 127.

3 Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Torino; Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Torino.

4 Geertz, C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, p. 21.

5 Rosaldo M. (1997), *Verso un'antropologia del Sé e dei sentimenti*, Argo, Roma.

6 Per approfondimenti: Beneduce R. (1999), *Mente, persona, cultura. Materiali di etnopsicologia* L'Harmattan Italia, Torino.

7 Vacchiano F. (1999), “Emozioni, culture, psicopatologie”, in Beneduce R. (1999), *op. cit.*



Giada Balinzo
3° anno di grafica – CSIA

re, ecco che diventano una dimensione centrale del sentire e dunque del pensare, della possibilità di conoscere, comprendere, ragionare. Rappresentano sia un punto di partenza che di arrivo e di accompagnamento di ogni processo educativo: non si può intraprendere alcun tipo di relazione educativa se non si comprendono, accolgono, accettano le emozioni dei soggetti coinvolti, così come se non vengono contemplate e tenute in considerazione nel raggiungimento degli obiettivi progettuali. Come afferma Mariagrazia Contini, “se i nostri comportamenti e le scelte che li attivano non sono già iscritti in un determinismo biologico, ma esposti agli innumerevoli condizionamenti che *apprendia-*

mo e memorizziamo attraverso l’esperienza in contesti significativi o che si *imprimono* indelebilmente nel nostro cervello nei periodi ‘critici’, la responsabilità di chi educa si profila in tutta la sua ampiezza”⁸. I contesti dell’educazione e della formazione – dalla dimensione del *formale* della scuola a quella del *non formale* degli enti del territorio, della famiglia, dell’associazionismo, ecc. – sono (o dovrebbero essere) i luoghi privilegiati in cui fare esperienza della *conoscenza di sé* attraverso l’incontro con gli altri, con la cultura e la dimensione sociale, in cui maturare una consapevolezza del proprio valore, del proprio potenziale, di chi si vuole essere e diventare, in un’ottica di cittadinanza. Para-

Nota

⁸
Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, p. 33.

frasando Paulo Freire, l'educazione che mette al centro la persona come soggetto e non come oggetto, quindi "deposito/destinatario di contenuti", sarà sempre più liberatoria, ovvero dialogica e centrata sulla comunicazione reciproca: "la sua attività suscita interrogativi e non è mai di dissertazione o di deposito [...] La coscienza non è un recipiente che si riempie ma è un andare verso il mondo per coglierlo"⁹. In questa visione così *politica* dell'educazione – ovvero di valorizzazione dell'esistenza di ciascuno, del proprio potere, del bisogno di 'farsi sentire' e agire nel mondo – si tracciano chiare direzioni di senso di una pedagogia che può definirsi *umanistica* "solo se [...] si sforza di svelare la realtà, uno svelamento nel quale l'uomo realizza la sua reale vocazione, vale a dire di trasformare la realtà"¹⁰. Se al contrario si fonda sulla concezione distorta dell'uomo e della sua coscienza, ovvero una concezione 'bancaria', la conseguenza "è che gli educandi inquieti, creativi e refrattari alla *cosificazione* sono visti da questa concezione disumanizzante come dei disadattati, degli squilibrati o dei ribelli"¹¹.

Sono proprio gli/le adolescenti i soggetti più frequentemente etichettati e interpretati nei contesti educativi, spesso vissuti come problematici proprio perché non rientrano in uno schema interpretativo emozionale del mondo adulto. L'età dell'adolescenza emerge, nell'immaginario e nel sentire comune, come una fase in cui si concentrano i valori negativi e viene tratteggiata come una vera e propria età differenziale: "è come se, per poter dire l'adolescenza, fosse necessario ricorrere alla descrizione di ciò che non è o non dovrebbe essere l'adulto"¹². Gli atteggiamenti di inquietudine e sofferenza sono spesso patologizzati dalla visione degli adulti: l'aggressività, l'inquietudine, la tristezza, l'agitazione più che essere anomalie, spesso sono risposte emotive ad esperienze dell'adolescente che vanno comprese, attivando progettualità educative che lo/la aiutino a restare in ricerca, mantenendo la fiducia in sé e la capacità di meravigliarsi del mondo.

Desiderio: *de-si-dè-rio*, dal latino *desiderium*, composto di *de* e *sidera*. *La mancanza delle stelle*, nel senso di "avvertire la mancanza delle stelle", dei buoni presagi, dei buoni auspici e, quindi, per estensione, questo verbo ha assunto anche l'accezione corrente di "percezione di una mancanza" e, quindi, di "sentimento di ricerca appassionata". Allude maggiormente alla distanza tra il soggetto e l'oggetto di desiderio, e al moto dell'animo che li lega, piuttosto che alla natura dell'og-

getto stesso. Nella sua accezione più generale, il desiderio rappresenta una funzione della vita emozionale, l'espressione di una tendenza a 'significare'. L'adolescenza è, indubbiamente, il costruito culturale che rappresenta dal punto di vista psicologico, lo sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo: l'adolescente diviene capace di utilizzare il pensiero astratto, immaginandosi il mondo non solo com'è, ma come potrebbe essere. È l'età in cui avviene l'allargamento dell'orizzonte cognitivo e motivazionale, in cui il presente è costantemente orientato ad un *pensare al futuro*.

C'è una poesia che rappresenta un vero e proprio manifesto pedagogico del bisogno fondamentale di tutti di coltivare la *creatività* come ricerca esistenziale, in un'ottica formativa di imparare la vita come esplorazione possibile, scoprendo le potenzialità individuali. È stata scritta da Danilo Dolci¹³, sociologo, poeta, educatore, pedagogo, attivista nonviolento. Nato a Trieste nel 1924, e più volte candidato al Premio Nobel per la Pace, nel 1952 Dolci si trasferì a Trappeto, uno dei paesini più poveri della Sicilia, per aiutare i cittadini del luogo ad autodeterminarsi. Possiamo definirlo il precursore del concetto di cittadinanza attiva. Considerato come "il Gandhi della Sicilia", rivoluzionario pacifico, fu al fianco di ogni categoria di cittadino, in maniera autentica, mai scontata: dallo sciopero della fame per un bambino morto di denutrizione, allo sciopero alla rovescia con i braccianti e i pescatori di Partinico, all'installazione di una radio libera per dare voce agli abitanti del Belice e denunciare le collusioni tra mafia e politica, fino alla costruzione della diga sul fiume Jato, una delle più grandi opere comunitarie realizzate in Sicilia che cambiò l'economia della parte orientale. Intraprese tale impresa proprio perché un contadino, in una delle riunioni partecipate che organizzava, disse che, secondo, lui, per risolvere il problema dell'acqua, ci sarebbe voluto un grande 'bacile'.

"Nel praticare l'osservazione partecipata, [Dolci] traduce in parole le necessità di coloro che non hanno le conoscenze linguistiche per esprimerle: trasforma il bacile in diga. Questo atto è il ponte che permette alla necessità di trasformarsi in progetto"¹⁴.

I versi della poesia di Danilo Dolci recitano:

C'è chi insegna / guidando gli altri come cavalli / passo per passo: / forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato. / C'è chi insegna lodando / quanto trova di buono e divertendo: / c'è pure chi si sente soddisfatto / essendo incoraggiato. / C'è pure chi educa, senza nascondere /

Note

9 Freire P. (2017), *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna, pp. 60-62.

10 *Ivi*, p. 53.

11 *Ivi*, p. 57.

12 Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Associati, Milano, p. 41.

13 Dolci D. (1974), *Poema Umano*, Einaudi, Torino, p. 105.

14 Sorrentino M. (2009), *Teatro partecipativo*, Titivillus, Pisa, p. 11.



Clara Prisco Stern
3° anno di grafica – CSIA

l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni / sviluppo ma cercando / d'essere franco all'altro come a sé, / sognando gli altri come ora non sono: / *ciascuno cresce solo se sognato*.

“Qual è il tuo sogno?”, chiedeva Danilo Dolci al termine dei *circle time* che organizzava con i giovani siciliani, con la ferma convinzione che è possibile crescere e cambiare la realtà quando si prende coscienza delle proprie capacità, dei propri desideri, emozioni e delle proprie risorse. Ma anche, e soprattutto, se c'è qualcuno che, con te, aspetta il tuo divenire, aiutandoti ad immaginare te stesso e gli altri come ancora non sono. Riconoscimento e auto-riconoscimento: in una stretta dinamica in cui l'educazione ha un ruolo fondamentale per costruire quella capacità di guardare in prospettiva, attraversando domande che spesso procurano vertigini emotive nel relazionarsi con il mondo. L'adolescente *come acrobata sul filo*¹⁵, alla ricerca di stabilità e nuovi equilibri, tra la dimensione della normalità completamente appiattita sul versante dell'omologazione e della standardizzazione da una parte, e il passaggio della crescita caratterizzata dalla necessità di distinguersi, individuarsi, di percepirsi costitutivamente differenti, e che si esprime con la crisi. Senza crisi non c'è nascita, perché non c'è separazione dal mondo genitoriale, e l'adolescenza da sempre si connota come il centro da cui nasce il nuovo: l'essere in *rivoluzione*, cercando di scoprire il non noto, rompendo il “ricatto del presente”, di svelando stereotipi e pregiudizi. Ma per riuscire ad andare oltre, l'apparente l'adolescente ha bisogno di adulti che sappiano vederlo oltre le etichette. Dolci ritiene che nessun vero cambiamento possa prescindere dal coinvolgimento, dall'e-

sperienza e dalla partecipazione diretta degli interessati. La sua è una idea di ‘capacitazione’ (*empowerment*) delle persone generalmente escluse dal potere e dalle decisioni. Ci ricorda che è possibile crescere, sempre, se c'è qualcuno con te che aspetta di vederti germogliato. Il processo educativo diventa sinonimo di creare, promuovere, liberare, in senso *dolciniano*, ovvero che “sembrare domande in ognuno matura e germina risposte: voce e nuovo potere”¹⁶. Come adulti educanti siamo fin troppo spesso ancorati ai “NO che aiutano a crescere”, ma che, in realtà, spesso nascondono i sì che non sappiamo dire, perché dalla privazione non nasce nulla, ma dal nostro interesse sì.

Le deprivazioni sono il rischio e la sfida in educazione: si pensi alle povertà educative che si accompagnano a povertà emotive e dunque ad incapacità di sognare e di immaginarsi nel mondo. È sicuramente nell'attesa educativa e nella ricerca del potenziale messo in pratica dall'educatore che il singolo acquista la possibilità di crescere, anche quando non ne è completamente consapevole, di far emergere le tracce di potenziale, permettendo di mobilitare sogni e liberando progetti. Noi adulti – afferma Pierangelo Barone – dovremmo essere incubatori di futuro per i giovani; dovremmo essere facilitatori, essere capaci di trasformare il nostro sguardo per permettere loro di guardarsi diversamente, di canalizzare il loro potenziale emotivo, di energie, sostenendo e aprendo maggiormente spazi narrativi, espressivo-creativi che diano loro la parola, in quanto spesso, troppo inascoltati, mai interpellati, ma sempre etichettati. La capacità di guardare in prospettiva, ‘sognando’ ciò che l'altro potrebbe diventare ed essere, fa di quell'altro pienamente un essere umano.

Note

¹⁵
Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

¹⁶
Dolci D. (1993), *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria, p. 83.



Ester Salemi
3° anno di grafica – CSIA

Si tratta del compito paziente, e spesso ingrato, dell'educazione. Pensare l'uomo del futuro, seminando nell'oggi. Senza alcuna certezza di avere il tempo per poterne veder fiorire i germogli.

Pensare oggi all'adolescenza in chiave pedagogica ed educativa significa, prima di tutto, contribuire a decostruire i paradigmi del controllo e le rappresentazioni stereotipate attraverso cui il mondo degli adulti osserva l'adolescenza, riducendola spesso ad un'immagine rigida e statica, e perdendo di vista gli adolescenti e le loro vite nelle loro materialità situate.

Significa inoltre gettare un diverso sguardo sull'adolescenza e suggerire nuove basi pedagogiche per interventi educativi che accompagnano percorsi di crescita in cui è vitale sintonizzarsi con i vissuti, le ansie, i desideri e per affrontare i tanti blocchi dovuti alla difficoltà di pensare il futuro, ma anche alla difficoltà di sentire valorizzate le loro risorse dal mondo degli adulti.

Come aiutare l'adolescente a progettare, desiderare, investire nel futuro? Il sapere pedagogico indica una strada: servono esperienze che consentano di fare un'esperienza di sé diversa, alternativa, trasformativa,

una progettazione esistenziale del proprio futuro che sia al tempo stesso realistica, ma non rigidamente determinata o iscritta nelle condizioni materiali in cui si dà la sua esistenza, aperta, in definitiva, alla possibilità. Ovvero, come afferma Freire, una "educazione che sappia valorizzare la curiosità, l'apertura, la capacità di sognare"¹⁷.

Questo penso sia l'essenza dell'educazione: un agire continuo, intenzionale, che non addestra, non trasmette, né intrattiene, e che non nasconde i paradossi del mondo. Educare è il luogo delle possibilità, della creatività umana, che esplora, ricerca, non si ferma davanti ad un dogma; educare è il luogo delle domande, degli interrogativi che mettono in discussione, contribuendo, così, a costruire insieme con le comunità e le cittadinanze strumenti critici per autodeterminarsi, per decostruire gabbie sociali e culturali che condizionano i vissuti di tutti (specialmente dei piccoli e delle giovani generazioni), per poter essere libere e liberi di scegliere chi si vuole essere nel mondo. "Celebro l'insegnamento che rende possibili le trasgressioni – un movimento contro e oltre i confini – per poter pensare, ripensare e creare nuove visioni.

Nota

¹⁷
Per un esempio di una visionaria progettualità che ha messo in pratica questi principi e direzioni educativi, cercando di fare arte e bellezza partecipata nella città, coinvolgendo più di mille giovani dai 3 ai 18 anni nella città di Bologna, facendo del teatro il luogo d'incontro e di incubatore di sogni possibili, si veda il progetto "Futuri Maestri" del Teatro dell'Argine <http://www.futurimaestri.it/>.



Giada Balinzo
3° anno di grafica – CSIA

È quel movimento che rende l'educazione la pratica della libertà ... La mia voce si unisce alla richiesta collettiva di rinnovamento e svecchiamento delle nostre pratiche di insegnamento, esortando tutte e tutti noi ad aprire le nostre menti e i nostri cuori, in modo da sviluppare una conoscenza che vada al di là dei confini di ciò che è considerato accettabile [...] L'accademia non è il paradiso. Ma l'apprendimento è il luogo in cui è possibile creare il paradiso. L'aula è un luogo di possibilità nel quale abbiamo l'opportunità di lavorare per la libertà, di chiedere a noi stessi e ai nostri compagni un'apertura di mente e cuore che ci consenta di affrontare la realtà anche mentre immaginiamo collettivamente dei modi di oltrepassare i confini, di trasgredire. Questa è l'educazione come pratica della libertà"¹⁸.

Bibliografia

Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Associati, Milano.

Bateson G. (1984), *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano.

Beneduce R. (1999), *Mente, persona, cultura. Materiali di etnopsicologia*, L'Harmattan Italia, Torino.

Contini M. (1992), *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze.

Damasio A. (1995), *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Torino.

Damasio A. (2003), *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*, Adelphi, Torino.

Dolci D. (1974), *Poema Umano*, Einaudi, Torino.

Dolci D. (1993), *La legge come germe musicale*, Laicata, Manduria.

Freire P. (2017), *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, EDB, Bologna, pp. 60-62.

Geert C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna.

hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano.

Longo G. (2011), *Cognizione ed emozione: processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa Multimedia, Lecce.

Rosaldo M. (1997), *Verso un'antropologia del Sé e dei sentimenti*, Argo, Roma.

Sorrentino M. (2009), *Teatro partecipata*, Titivillus, Pisa.

Vacchiano F. (1999), "Emozioni, culture, psicopatologie", in R. Beneduce (1999).

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.

Nota

18
hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, pp. 42; 241.