

II.2. Adolescenza e identità

Marco Dallari, professore ordinario di scienze cognitive, Università degli studi, Trento

Lo psichiatra Gustavo Pietropolli Charmet sostiene che all'adolescente serve una presenza educativa "che lo aiuti a separarsi dalle attese e nostalgie del figlio che è stato e del bambino tutt'altro che scalzato dal proprio decennale potere che continua ad essere negli strati più profondi della propria mente."¹ L'adolescente, per essere compiutamente tale e vivere questa fase della sua vita in modo autentico ed euristico, deve essere aiutato a scoprire e praticare quell'idea di *responsabilità* che conduce il soggetto in formazione verso i traguardi dell'autonomia e della definizione dell'identità personale. Che i concetti di identità personale e di autonomia siano necessariamente correlati con la scoperta e l'esercizio della responsabilità sembrerebbe cosa scontata, ma non è così: non solo assistiamo oggi a fenomeni diffusi e preoccupanti di 'protrazione' dell'infanzia, intesa soprattutto come dipendenza dalle figure adulte, sia in termini psicologici che esistenziali ed economici, ma anche perchè il secolo appena trascorso ha visto emergere, all'interno di vari ambiti e contesti disciplinari, una diffusa messa in discussione del concetto di responsabilità soggettiva, facendo emergere vari fenomeni di condizionamento sociali, storici, psichici capaci di minare a fondo l'idea di un libero arbitrio riconoscibile come presupposto di un'autentica condizione di responsabilità individuale.

Per Friderich Nietzsche, per il quale "la storia dei sentimenti in forza dei quali teniamo qualcuno responsabile, cioè dei cosiddetti sentimenti morali, si svolge nelle seguenti fasi principali. Prima si dicono buone o cattive singole azioni senza alcun riguardo ai loro motivi, ma solo per le loro conseguenze utili o dannose. Presto però si dimentica l'origine di queste designazioni e ci si immagina che la qualità di "buono" o "cattivo" inserisca alle azioni in sé, senza riguardo alle loro conseguenze (...) così si tiene l'uomo responsabile, nell'ordine, per i suoi effetti, pur per le sue azioni, quindi per i suoi motivi e da ultimo per il suo essere. Alla fine però si scopre che neanche questo essere può portare alla responsabilità, in quanto esso è in tutto e per tutto conseguenza necessaria e concreta dagli elementi di influssi di cose passate e presenti: cioè che l'uomo non è da tener responsabile per niente, né per il suo essere, né per i suoi motivi, né per le sue azioni, né per i suoi effetti. Con ciò si è giunti a riconoscere che la storia dei sentimenti morali era storia di un errore, dell'errore della responsabilità: il quale riposa sull'errore della libertà del volere"².

Anche molta psicologia, più che tracciare caratteristiche e dinamiche della responsabilità soggettiva ne ha, a vari livelli, ipotizzato e indicato i limiti, quando non addirittura l'incongruenza concettuale. Ma al di là delle stimolanti ma per certi versi paradossali considerazioni filosofiche nietzschiane, la stessa psicologia dello sviluppo ha largamente incrinato il principio di responsabilità e di autonomia sul quale si fonda tutto il castello ideologico relativo non solo al concetto di libero arbitrio, ma anche a quello di 'colpa' o di 'merito'.

Jean Piaget, all'interno della formulazione della sua *psicologia genetica* sostiene che prima del settimo anno di età, i bambini non sono in grado valutare un'azione sulla base dell'intenzione dalla quale era determinata, bensì solamente per gli effetti che ha prodotto. Per questo ritengono più responsabile chi ha provocato un danno maggiore, nonostante e indipendentemente dalle proprie intenzioni, rispetto a chi ne ha prodotto uno minore intenzionalmente.

L'atteggiamento infantile tende dunque a un'oggettivazione del concetto di responsabilità, anziché ad una soggettiva azione.

Ma, come ben sappiamo, il conseguimento e il superamento delle fasi di sviluppo individuate da Piaget non sono automatiche e scontate, e tracce della confusione infantile sul concetto di responsabilità descritta dello psicologo ginevrino possono certamente protrarsi e permanere ben oltre il settimo anno di età anagrafica. Questo fenomeno di protrazione, d'altra parte, compare

¹ Pietropolli Charmet P.(2002), *I nuovi adolescenti*, Milano, Fabbri Editori, p. 49.

² Nietzsche F, *Menschliches, Allzumenschliches I und II. 1879 (Opinioni e sentenze diverse)*. Citazione in: Nietzsche F., *Dizionario delle idee*, a cura di Federica Montecchi, Editori Riuniti, Roma, 1999, p. 144.

spesso proprio nel rapporto fra genitori e figli, quando il piccolo, colpevole di aver combinato qualche guaio, magari involontariamente, viene sgridato o punito in base all'entità del danno provocato, o dell'oscillazione umorale dei genitori, e non in ragione di sue intenzioni esplicitamente vandaliche o trasgressive.

La psicologia sociale (con particolare riferimento agli studi sulla psicologia della massa) problematizza il concetto di responsabilità individuale dialettizzandolo con quello di "diffusione della responsabilità". In base a questo principio, gli psicologi sociali notano come un individuo inserito in un gruppo o in una massa subisce un indebolimento della coscienza morale, un aumento dell'atteggiamento di indifferenza, con la conseguente difficoltà ad attribuire a ciascuno dei singoli partecipanti a determinati comportamenti collettivi la responsabilità (o la totale responsabilità) di ciò che è stato compiuto in gruppo. E questo fenomeno aumenta di intensità quando il gruppo d'appartenenza si configura come oggetto di forte investimento affettivo, identificatorio e identitario e dunque, inevitabilmente, anche come riferimento di autorità etico-morale.

All'interno della cultura psicoanalitica l'idea della responsabilità subisce forse l'attentato più violento e destabilizzante. Oltre a segnalare la miriade di condizionamenti inconsci che possono minare alla base ogni prospettiva e possibilità di libero arbitrio, il pensiero psicoanalitico rende evidente il fenomeno (più diffuso di quanto appaia ai profani) in ragione del quale molte azioni riprovevoli, o addirittura criminali, che possono sembrare 'irresponsabili', sono invece determinante e generate da un eccesso di responsabilità che induce il soggetto a compiere azioni dagli effetti autopunitivi.

Può dunque accadere che, per rendere psichicamente accettabile il senso di colpa connesso a una trasgressione reale o immaginaria di norme o principi morali fortemente strutturati nel super-io, determinati soggetti mettano in atto comportamenti antisociali tesi ad avere come conseguenza una punizione che, inflitta al soggetto per ciò che ha commesso nella realtà contingente, serve a esso per espiare colpe reali o immaginarie che non hanno nulla a che fare con ciò per cui viene punito.

Tale comportamento, che può degenerare in fenomeni autolesionistici, che possono spingersi, in situazioni di grave disagio e conflitto interiore, fino all'automutilazione e addirittura al suicidio, mette fortemente in discussione l'automatismo del rapporto causa-effetto al quale si riferisce, solitamente, sia una frettolosa cultura morale che giuridica.

Gli studiosi di antropologia culturale, facendo proprio il principio della relatività che caratterizza necessariamente ed euristicamente questa disciplina, individuano la nascita e il consolidamento dei valori tipici di una determinata cultura, rendendo dunque del tutto contingente, storico e contestuale l'insieme dei principi, delle norme e dei valori sui quali si basa l'idea stessa di responsabilità.

Oltre ciò, sempre all'interno del quadro epistemico configurato dall'antropologia culturale, si afferma inevitabilmente come il grado di consapevolezza degli appartenenti ad una determinata cultura non sia, a sua volta, omogeneo, poiché per ciascuno degli appartenenti a un determinato gruppo antropologicamente individuabile, il livello di responsabilità varia in base al livello soggettivo di consapevolezza e di elaborazione culturale.

A tutto questo, in Italia, si aggiunge una remora non certo leggera dovuta al fatto che la cultura cattolica valorizza gerarchia e obbedienza molto più di quanto non accada nella tradizione e nella cultura protestante, più attenta alla valorizzazione della soggettività e della responsabilità.

Come pedagogo e come seguace del paradigma fenomenologico indicatomi dal mio maestro³, mi pare invece opportuno sottolineare come l'idea della responsabilità trascenda la sua accezione giuridica o contingente, legata a singoli eventi e porzioni d'esistenza, e, pur con i limiti e i dubbi che le scienze sociali ci impongono di elaborare, possa e debba investire la progettualità dell'esistere anche nei suoi aspetti ideali e valoriali, sapendo andare oltre gli atteggiamenti fatalistici e vittimistici delle bioscienze che vogliono ogni qualità soggettiva programmata e predestinata dal DNA e della psicoanalisi freudiana che assegna ai primi anni di

³ Cfr.: Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

Bertolini P., *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

vita e al rapporto con la madre e la dimensione familiare il destino del carattere e l'orientamento dei desideri.

Sono invece convinto che ciascuno, senza limiti di età, si configura come *educabile*, e che da una certa età in poi (a sette anni si è già in grado di farlo, anche secondo Freud e Piaget) l'*autoeducazione*, o se preferiamo i processi di collaborazione personale alla propria educazione, si costituisca come uno dei compiti esistenziali più importanti (forse il più importante) di ogni soggetto vivente dotato di coscienza di sé. Autoeducazione, dunque, che deve essere vista come obiettivo del processo educativo, in cui gli educatori devono creare le condizioni per indebolire sempre di più la funzione della loro autorità e diventare sempre più 'consulenti' degli educandi.

Perché ciò possa avvenire occorre allora che ciascuno sia educato non ad adeguarsi, ad obbedire, a differire responsabilità e autonomia nell'adulthood, ma sia chiaro a tutti gli attori del setting educativo che accettare e gestire gli esiti progressivi dei propri saperi e la costruzione del proprio quadro identitario è ciò che ci consente di sperimentare e costruire il nostro profilo di soggetti e cittadini autenticamente responsabili.

E' dunque il percorso di *individuazione* più che quello di *identificazione*, a dover essere investito, eticamente, pedagogicamente, culturalmente, della funzione di formare identità ispirate non all'adeguamento a un modello preconstituito o a astrazioni idealistiche (la 'Persona'?) ma ispirate al *valore della differenza*. Processo, quello di individuazione, i cui esiti nessun valutatore potrà compiutamente giudicare, ma solo i soggetti stessi, se dotati della capacità di accettare il divenire, del senso estetico ed etico dell'essere e del piacere e dell'autenticità dell'esserci. E questa capacità di autovalutarsi sarà una parte importante di ciò in cui la responsabilità di noi stessi si manifesta.

Ma perché ciascun soggetto imbocchi la via della responsabilità e dell'individuazione occorre, come già dicevo, che sia sperimentata e praticata anche l'esperienza della disubbidienza.

Disubbidienza, o disobbedienza (composto di "dis-" che indica negazione e "obbedienza" V.), è l'atteggiamento o l'azione di chi si comporta in modo contrario a quello prescritto.

L'*emozione della disubbidienza* (con l'assunzione di responsabilità che ciò comporta) è dunque legata ad un atto trasgressivo da parte di un soggetto che conosce le regole o le prescrizioni alle quali si dovrebbe attenere, ma le contraddice volontariamente, il più delle volte come forma di autoaffermazione. Disobbedire può essere "emozionante" in situazioni in cui il venir meno a determinate prescrizioni è accompagnato dalla sensazione esaltante e liberatoria di affrontare un rischio che i più preferiscono evitare.

Il *sentimento della disobbedienza* è proprio di chi assume stabilmente un comportamento di scherno o di opposizione nei confronti delle regole preconstituite, di chi ignora, contravviene, sbeffeggia o modifica a suo giudizio leggi e norme comuni con un atteggiamento di rifiuto o di sfida.

«L'obbedienza non è più una virtù», disse Don Milani, facendo di questa provocatoria affermazione un motto della sua pedagogia e uno slogan urlato dai suoi ammiratori negli anni '70.

Nella cultura militare, la disubbidienza è uno dei reati più gravi, insieme alla codardia e al tradimento. Consiste nel rifiuto (o nel ritardo) di sottostare all'ordine di un superiore, è considerata reato, manifestazione di indisciplina e sanzionata moralmente e concretamente, ma la psicologia ci insegna che può indicare il comportamento del bambino che rifiuta di sottostare agli ordini impartiti da un'autorità, in genere rappresentata dai genitori o dall'educatore. In questa accezione il termine, contrariamente a quanto accade nell'uso militare e comune, ha una valenza almeno parzialmente e potenzialmente positiva, poiché la disubbidienza rappresenta anche una forma di affermazione della propria individualità. Non a caso, la psicoanalisi la considera tratto caratteristico della *fase anale dello sviluppo libidico* che ha luogo tra il secondo e il terzo anno di vita, quando il bambino, differenziandosi dalla madre (che prima percepiva unitamente a sé) e acquisendo un progressivo controllo delle funzioni del proprio corpo e del mondo esterno, compie un importante passo verso l'autonomia disubbidendo e trasgredendo alcune regole che rappresentano l'autorità dell'adulto e la sua conseguente dipendenza da esso.

Alcuni studiosi di pedagogia e di psicologia dello sviluppo individuano una fase dello sviluppo infantile e adolescenziale che viene solitamente definita *fase d'opposizione* (alla quale ho già

accennato all'inizio di questo scritto) o, in riferimento ai bambini più piccoli, *fase del no*. Avviene, in queste circostanze evolutive, che i soggetti avvertano il bisogno di sperimentare il limite della loro autonomia e del loro potere su se stessi e sul mondo rispetto alle figure adulte e ai genitori. Scelgono quindi la via della negazione e della *trasgressione* per sperimentare la propria capacità di autodeterminazione e scoprire se la propria strutturazione del principio di realtà è fondata sufficientemente da poter permettere loro di compiere scelte comportamentali ed esistenziali autonome, senza ricorrere alle indicazioni, alle prescrizioni e ai consigli dei grandi.

Questi comportamenti oppositivi, tuttavia, non risultano soltanto determinati dall'età, ma sono ricorrenti e temporalmente flessibili.

Questo perché la motivazione biologica e fisiologica di questi comportamenti, che pure corrispondono alla presa di coscienza di significativi mutamenti corporei (conquista di controllo motorio, nuove conoscenze, pubertà...) e dell'affermarsi, nella coscienza dei soggetti, di nuovi desideri e nuovi bisogni, è molto più debole di motivazioni di carattere culturale e relazionale, e variano significativamente in differenti situazioni contestuali e relazionali.

Ma anche perché questo atteggiamento, con la conseguente coscienza di avere sempre *facoltà di opposizione*, può strutturarsi come *sentimento di sé*, come cifra identitaria e riserva di creatività e di libertà, anche se ciò comporta sempre dei *rischi*.

Questi comportamenti, che spesso preoccupano genitori ed educatori, sono tuttavia indispensabili ad uno sviluppo che vada in direzione della conquista dell'autonomia, e sarebbe ben più preoccupante assistere a una crescita infantile e a uno sviluppo giovanile privati di questi tratti essenziali, la cui assenza potrebbe indicare un perdurare preoccupante di meccanismi di dipendenza, di insicurezza, e di mancata assunzione di atteggiamenti positivamente critici nei confronti delle figure genitoriali e della loro "autorità".

L'esperienza oppositiva e trasgressiva, d'altra parte, ha un suo irrinunciabile valore pedagogico non solo nell'infanzia e nell'adolescenza, ma come *topos* educativo ed autoeducativo, come verifica della possibilità di non vivere il rapporto con le persone e con il mondo in chiave di passività o di semplice adattamento, ma valorizzando la possibilità di progettualità e di scelta.

Ancora una volta però, la scuola e l'ambiente educativo hanno la possibilità (e responsabilità) di orientare e qualificare le modalità dell'opposizione e delle trasgressioni che possono assumere forme simboliche più o meno 'colte' e raffinate dipendentemente dai modelli, dalle occasioni e dagli strumenti offerti dallo stesso contesto educativo. Preadolescenti e adolescenti che scelgono comportamenti rozzi e pericolosi (bullismo, danneggiamento di suppellettili, esibizioni di situazioni di rischio, ecc) sono soltanto a corto di buoni (e forse anche cattivi) esempi. Artisti, scienziati, politici e condottieri le cui biografie sono contenute nei programmi scolastici sono spesso figure che hanno fatto la loro grandezza proprio perché trasgressive e oppositive rispetto al loro tempo. Presentarli nella loro prospettiva storica più autentica può creare suggestioni identificatorie molto più interessanti e formative di quanto non facciano personaggi superficiali, pseudo-leaders d'acatto e divi dello spettacolo. Gli stessi linguaggi e le stesse 'materie' d'altra parte possono essere presentati come risorsa di semplice adeguamento culturale o occasioni di individuazione e di ri-invenzione simbolica. Occorre che la conquista delle competenze linguistiche e culturali non comporti un processo di alienazione e di perdita della possibilità di investire il linguaggio della propria identità, dei propri affetti, della propria capacità di condividere emozioni, di giocare e creare attraverso esse. Un'insegnante in grado di offrire ai suoi allievi occasioni e pretesti di individuazione-opposizione proprio grazie al sapere che propone sta senz'altro compiendo un'impresa educativa di alto livello.

Disobbedienza, e il suo contrario, obbedienza, hanno comunque sempre a che fare con il principio di autorità, con l'accettazione di qualche principio regolatore non necessariamente interiorizzato e totalmente compreso, ma accettato (o imposto) da qualcosa di esterno al soggetto, al proprio arbitrio e alla propria libertà.

Nella cultura e nella teologia cristiana il tema dell'obbedienza-disobbedienza dialoga, soprattutto da Sant'Agostino in poi, con il tema del "libero arbitrio". Nella prospettiva cristiana, che ha influenzato e informato tutta la cultura europea e occidentale, il tema drammatico del libero arbitrio consiste nella difficoltà di conciliare il diritto di scegliere (e quindi anche di disobbedire) del credente con il disegno e la volontà del creatore, e tocca, spesso in maniera conflittuale, i temi della *predestinazione*, della *providenza*, della *grazia*. Queste problematiche,

spesso portatrici di lacerazioni e conflittualità interiori, fuori e dentro lo spazio delle credenze, dialogano necessariamente con la categoria della *crisi*.

Il fenomenologo Karl Jaspers (filosofo e psicoterapeuta) definisce la *crisi* come un momento di transizione dove “tutto subisce un cambiamento subitaneo dal quale l’individuo esce trasformato, sia dando origine a una nuova risoluzione, sia andando verso la decadenza. La storia della vita non segue il corso uniforme del tempo, struttura il proprio tempo qualitativamente, spinge lo sviluppo delle esperienze a quell’estremo che rende inevitabile la decisione”⁴. L’ideogramma cinese che traduce il concetto di crisi – Wei Ji – è il risultato della fusione di altri due ideogrammi: Wei che significa *pericolo* e Ji che indica *macchina, punto cruciale, occasione, opportunità, andare a favore di*.

Sia nell’etimologia greca che nella scrittura cinese sembrano apparire gli elementi di un racconto complesso: l’emergenza di un pericolo attiva un meccanismo reattivo che tenta di trasformare la contingenza minacciosa (negativa) in un’opportunità favorevole di rinnovamento e sviluppo. Il punto cruciale è la scelta, e dunque la responsabilità. Scegliere comporta sempre una conquista e una rinuncia; infatti per quanto poco importante essa possa talvolta apparire, propone sempre emozioni e sentimenti dolorosi legati alla separazione ed alla perdita. Si usa dire “*sono in crisi*” anche per descrivere lo stato d’animo che accompagna le scelte più semplici e quotidiane.

Per tentare di eludere la decisione si potrebbe, in teoria, comprare un intero negozio, ma a tutti gli altri negozi si dovrebbe, comunque, rinunciare. Ciò che viene frustrato è, in realtà, il desiderio d’onnipotenza e la rinuncia riguarda, ad un livello più profondo, l’idea, spesso inconsapevole, di poter essere e avere tutto ciò che si desidera. Ogni volta che si effettua una scelta qualunque si disegna, infatti, una parte dei propri confini, si delineano i contorni della propria figura, aggiungendo, di volta in volta, un tratto caratteristico all’identità personale. S’incontra così il *limite* che, se da una parte riduce le possibilità dell’essere, dall’altra permette l’individuazione e la definizione di se stessi in rapporto con la realtà.

La crisi è l’essenza della crescita, del processo evolutivo dal concepimento alla morte, è la strada obbligata per lo sviluppo della capacità di confrontarsi, in modo sempre nuovo e responsabile con se stessi e con il proprio ambiente.

Nel linguaggio psicopedagogico si parla di *crisi di crescita* per indicare quelle fasi della vita infantile e giovanile nelle quali vissuti ansiogeni, senso di inadeguatezza, crollo dell’autostima preludono al passaggio da una fase dello sviluppo ad un’altra, come per la pre-adolescenza, frequentemente accompagnata dalla convinzione che il proprio corpo sia brutto e inadeguato, alla seduzione, o all’ansia connessa, a volte, allo sviluppo sessuale, soprattutto nelle bambine.

La storia di ognuno è, così, la storia del susseguirsi di momenti di passaggio che impongono una modifica di abitudini e comportamenti, una riorganizzazione, talvolta totale, della propria vita. Lo svezzamento, l’ingresso nella scuola, l’adolescenza, le amicizie, gli innamoramenti, le prime esperienze di lavoro, magari stagionale, sono altrettante “crisi transizionali” fisiologiche che imprimono nuove direzioni all’esistenza e all’identità. La crisi diventa un momento particolarmente difficile quando l’equilibrio personale o del gruppo di appartenenza, acquisito e consolidato attraverso altre precedenti scelte, si trova ad essere messo in discussione in modo radicale.

“L’intero mondo si trova in uno stato di grande crisi che non è solamente esterna, ma è in ciascuno di noi”.⁵ Riconoscere la crisi attraversata dai soggetti in formazione e restituirla ad essi in forma di risorsa individuante e non di ‘malattia’ da curare e far scomparire coi farmaci, significa valorizzare l’idea che responsabilità e autonomia possano riguardare anche quei momenti difficili in cui l’auto-educazione diviene cura di sé’.

Molti insegnanti ed educatori potrebbero pensare che quanto sto suggerendo è impraticabile; mi sembra di sentire le voci di educatori e insegnanti che dicono: “questo dice così perché non c’è lui a fare il nostro mestiere!”. Proviamo però a ribaltare l’analisi, e a chiederci se non siano la situazione e il setting educativo a rendere spesso ‘irresponsabili’ (o almeno apparentemente tali) gli educandi e non viceversa. Sono convinto infatti che per molti versi l’esistenza di bambine e

⁴ Jaspers K. (1913, 1959), *Psicopatologia generale*, Roma, Il Pensiero Scientifico, 1964.

⁵ Krishnamurti J, *Gli ultimi discorsi: Saanen*, Ubaldini, Roma, 1987

bambini, ragazzi e ragazze d'oggi, sia prigioniera di una costante situazione di *doppio legame*. Come sappiamo questo termine, creato da Gregory Bateson e poi ripreso da Paul Watzlawick⁶ e dalla scuola di Palo Alto, consiste nel fenomeno per cui una relazione (educativa ma non solo) è caratterizzata da contraddittorietà, cosicché il ricevente riceve messaggi espliciti che dicono una cosa e messaggi impliciti che indicano il suo contrario: per questo non può né adeguarsi (ubbidire) né cavarsela da solo, perché il legame, ancorché contraddittorio e 'doppio' non si lascia sciogliere. Oggi i giovani hanno in tasca più denaro di quanto ne avessero i loro coetanei in passato, ma il campo delle cose da loro acquistabili è limitato, culturalmente e di fatto, a generi di consumo che non determinano né realmente né simbolicamente nessun tipo di emancipazione. Viene loro detto: devi studiare per emanciparti, ma eventuali sintomi di autonomia e di reale emancipazione, come la volontà di esprimere le preferenze fra i contenuti dell'offerta formativa o sperimentare con ritmi e modalità personali differenti stili cognitivi è perlopiù scoraggiata. La scuola offre-impone risorse di formazione e di apprendimento di cui, però, non vuole o non è in grado di discutere e condividere con i formandi senso e funzione. "Devi studiare la geografia per conoscere il mondo" si dice a chi va a scuola, ma poi le mamme accompagnano e ritirano in auto i loro figli già grandi, impedendo loro l'esperienza di imparare e sperimentare il tragitto che divide la casa dalla scuola. Ovunque il legame si presenta doppio. Da un lato dice: ti do strumenti per emanciparti ed acquisire autonomia, dall'altro implora di mantenere un rapporto di dipendenza ed esibisce paura per i rischi che l'emancipazione potrebbe comportare.

La storia dell'umanità, come tutte le storie 'minori' contenute in essa, si racconta nello svolgersi delle sue crisi, nel succedersi dei veri e propri colpi di scena che ne punteggiano il corso e che rappresentano continui abbandoni, quasi sempre traumatici e spesso apocalittici, degli equilibri precedenti. Regni, imperi, culture, sistemi economici e politici, correnti di pensiero, movimenti artistici, popoli e civiltà, saghe e vicende familiari, sono scomparsi o si sono evoluti, comunque trasformati in qualche cosa di nuovo, e il nostro tempo si propone con l'aspetto di emergenze gravi e complesse: dalla consapevolezza della necessità di conservare e proteggere il delicato equilibrio biologico del pianeta che configge con un'idea di sviluppo che implica il consumo insostenibile delle risorse naturali e l'inquinamento ambientale alla perdita di certezze identitarie che caratterizzavano, nel bene e nel male, i secoli passati, da quella dell'appartenenza a una cultura, a modelli di stabilità esistenziale (affettiva e lavorativa) sempre più improbabili, il tema della responsabilità individuale e della capacità di autodeterminazione appare un obiettivo che non riguarda idealità astratte ma la capacità presente e futura di sopravvivere. E questa consapevolezza pedagogica non può che trovare senso e dimora all'interno di una più vasta considerazione filosofico-politica capace di rifarsi al concetto kantiano di critica⁷, come necessità di sottoporre ad esame non tanto l'oggetto di ogni progetto e di ogni ricerca, quanto i principi e le basi razionali del pensiero e della ricerca stessi. Nel suo testamento spirituale⁸, Edmund Husserl rileva i pericoli che corrono le scienze europee quando sempre più si basano esclusivamente su criteri di auto referenzialità, poiché ciò comporta una crisi profonda della razionalità e della stessa capacità dell'occidente di pensare e di avere coscienza di sé. Il filosofo tedesco indica il recupero delle dimensioni soggettiva ed intersoggettiva come irrinunciabile per il conseguimento di un sapere e di uno sviluppo in accordo con il bisogno umano di comprensione del mondo.

Un progetto educativo capace di mettere il processo di individuazione e la valorizzazione dell'*autonomia responsabile* al centro del proprio progetto educativo, sceglie senza dubbio la via pedagogica e politica più capace di offrire ai soggetti in formazione di oggi opportunità esistenziali adatte ai tempi che si apprestano a vivere. Ma ciò è possibile, in particolare nel momento dell'adolescenza, anche se non solo, se i responsabili e gli addetti all'educazione scelgono con coraggio (e responsabilità) la via dello sviluppo e della valorizzazione dei 'legami sociali', come li definisce Pietropolli Charmet⁹, che non riguardano solamente i pur importantissimi aspetti valoriali (esperienze di solidarietà, di cooperazione, di presa in carico del soggetto o della situazione debole) che non possono essere solo detti (predicati) ma devono

⁶ Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967) *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971

⁷ Kant I. *Critica della ragion pura*, 1781

⁸ Husserl E. (1936), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano, Il Saggiatore, 1972.

⁹ Pietropolli Charmet P.(2002), op. cit.

trovare il modo di essere praticati e sperimentati, trovando negli adulti 'esempi' credibili, ma anche, e forse soprattutto, tutti gli aspetti legati all'affettività, alla sessualità, all'educazione sentimentale' di un soggetto, l'adolescente, che scopre la sua sconcertante diversità da ciò che lui stesso, o lei stessa, era fino a poco prima. Il corpo cambia aspetto, e non di rado non convince e non piace a chi lo abita, la tempesta ormonale disorienta, mentre ri-orienta, desideri e repulsioni, nuove emozioni vengono scoperte e si radicano nell'identità: la nostalgia, la fantasia di morte, il desiderio di opposizione, la tristezza, il piacere dello stordimento e della perdita del senso di presenza, (lo sballo), l'amore... Solo l'esperienza della responsabilità e dell'autonomia possono, a mio avviso, controbilanciare il desiderio di non crescere, o la confusione legata al lasciarsi crescere senza 'prendersi in carico' in forma di progetto. L'adolescente è un 'debuttante' che sperimenta questa sua caratteristica a vari livelli esperienziali: nuovi incontri, amicizie, progetti, nuovi modi e nuovi argomenti del conoscere, nuove rappresentazioni di sé da mettere a punto e da esibire nel rapporto con gli altri... La ritualizzazione, la responsabilizzazione, la capacità di assecondare e accompagnare tutte le forme e le occasioni del debutto senza togliere responsabilità e autonomia alla dimensione di 'prova di passaggio' che esso comporta, è ciò che occorre, e spesso manca, alle pratiche educative, scolastiche e familiari del nostro tempo.

Bibliografia

Bertolini P. (1988).

L'esistere pedagogico. Firenze: La Nuova Italia

Bertolini P. (1990).

Autonomia e dipendenza nel processo formativo. Firenze: La Nuova Italia

Carotenuto A. (1987).

Eros e pathos. Margini dell'amore e della sofferenza, Milano: Bompiani, 1994

Husserl E. (1936).

La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Milano: Il Saggiatore, 1972

Jaspers K. (1913, 1959).

Psicopatologia generale. Roma: Il Pensiero Scientifico 1964

Kant I.

Critica della ragion pura, 1781

Krishnamurti J.

Gli ultimi discorsi: Saanen. Roma: Ubaldini, 1987

Nietzsche F. Menschliches, Allzumenschliches I und II. 1879 (Opinioni e sentenze diverse).

Nietzsche F. Dizionario delle idee, a cura di Federica Montevicchi. Roma: Editori Riuniti, 1999

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967).

Pragmatica della comunicazione umana. Roma: Astrolabio, 1971