

Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è

Stefano Maltese

Università degli studi di Napoli Federico II

Sinossi; il contributo si propone di ripercorrere le principali narrazioni metaforiche e sociali della pandemia in corso provando a spostare il punto di vista sui silenzi e le assenze circa le condizioni di vita e le questioni educative poste dagli adolescenti che la stanno attraversando. L'adolescenza, messa in stand-by dagli eventi, che non ha trovato parole adatte a raccontarla ripropone la necessità di mettere in discussione i costrutti teorici e culturali con cui gli adulti sono abituati a interpretarla. Nel confermare il ruolo di *grande esclusa* all'adolescenza, la lettura pedagogica lo problematizza allo scopo di ripensare la narrazione a venire di un evento che avrà le sue ripercussioni anche a emergenza finita. Cogliere l'opportunità di riflettere sulle relazioni educative con gli adolescenti e, in generale, sul posto che una società, seppur in sofferenza, riserva loro è un'operazione pedagogica non semplice ma anche l'unica possibile per poter guardare a ciò che, in termini formativi, questa pandemia lascerà agli adulti di domani.

Parole chiave: adolescenti, pandemia, relazione educativa, metafora

Abstract: the contribution aims to retrace the main metaphorical and social narratives of the current pandemic, trying to shift their point of view on those silences and absences regarding the living conditions and educational issues raised by all those adolescents who are going through it. Set on a standby position by events, adolescence - which has not found suitable words to tell about the pandemic - re-proposes the need to question the theoretical and cultural constructs with which adults are used to interpreting it. Confirming adolescence's role of *great excluded*, our pedagogical perspective problematizes such a role, in order to rethink the future narratives of an event that will have its repercussions even when the emergency is over. Taking the opportunity to reflect on educational relationships with adolescents, and generally, on the place that a society - even suffering - reserves for them: it is not a simple pedagogical operation, but it represents the only possible key for looking at what this pandemic will leave -in educational terms- to the adults of tomorrow.

Keywords: adolescents, pandemic, educational relationship, metaphor

Premessa

“Date parole al vostro dolore altrimenti il vostro cuore si spezza”, così avvertiva già William Shakespeare in *Macbeth* circa il bisogno, propriamente umano, di *lasciar parlare e ascoltare la sofferenza e il male* (Parrello, 2018). Bisogno umano che diventa, da Bruner (1991; 1996) in poi, anche ineludibilmente educativo, soprattutto in corrispondenza di particolari circostanze storiche e specifiche transizioni biografiche, tanto che “raccontare, anche le situazioni più dolorose, risponde all’esigenza umana di tirare dei fili lungo la propria esistenza, cercando di dare unità e coerenza agli episodi della propria vita attraverso la costruzione di “storie”, che permettano di guardare al proprio corso esistenziale nella sua continua contraddittorietà, nelle sue costanti e nelle sue svolte” (Sità, 2012, p.112).

Ma quando delle particolari circostanze storiche si incontrano, fino a sovrapporsi, con altrettanto specifiche transizioni biografiche, le parole di questo racconto vanno ricercate in un altrove che permetta di oltrepassare il trauma della realtà. È questo il caso, anzi i tanti casi, di chi si è trovato a diventare, o provare a essere, adolescente proprio nel corso di una pandemia globale che ha sovrapposto cambiamenti epocali e radicali dello stile di vita ai già vari e complessi cambiamenti della forma e della sostanza delle proprie giovani identità. Va proprio in tale direzione la necessità, qui richiamata, di ri-definire il bisogno narrativo di una tanto particolare realtà alla stregua di un vero e proprio bisogno educativo, la cui risposta pedagogica non potrà, e tantomeno dovrà, risolvere le contraddizioni imposte dal periodo storico o archiviare le difficoltà che ne conseguono, ma dovrebbe mirare a modificare il modo di raccontarle, e inevitabilmente di raccontarsi, da parte di chi le sta vivendo. Il raccontare e, per conseguenza pedagogica, il raccontarsi, hanno, dunque, una valenza formativa, nella misura in cui, specialmente nelle situazioni apparentemente inspiegabili, generano narrazioni allo scopo di attivare quella capacità di integrazione dei vari eventi della vita personale con quelli della vita collettiva e della libertà (personale e collettiva a sua volta) di costruire un senso nuovo, altro rispetto a una realtà che, per come si presenta, risulta solo un vincolo per l’esistenza, che la chiude in un’attesa indefinita di tempi migliori. Raccontare la pandemia diventa, allora, un bisogno educativo se permette di oltrepassare la cronaca dei contagi, dei disagi e dell’immobilismo delle misure restrittive, per diventare il racconto di come si cresce nell’unicità del momento; una narrazione, perciò, pedagogica che tenga e renda conto dei cambiamenti visibili e di quelli impercettibili e, ancor di più, che non releghi solo al suo epilogo l’apertura verso altre possibilità ma le contempli e contribuisca, con il racconto stesso, a costruirle. Una narrazione può sempre avere una natura pedagogica purché questa si compia a precise condizioni: è necessario stabilire un patto di mediazione con la realtà “che aiuti l’individuo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell’esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza” (Farahi, 2020, p.280).

Se appare chiara, fin da qui, l’esigenza di una narrazione pedagogica della pandemia ancora in corso per consentire a tutti di riconciliarsi con una Storia non scelta, e talmente imprevedibile da non poter essere raccontata attingendo a un repertorio di significati consolidato, con ancora maggiore evidenza dovrebbe porsi questa necessità per quanti si sono trovati a dover integrare questa Storia con la propria, in un momento biografico che esige già la ricerca di inediti nuclei significativi. Gli adolescenti durante la pandemia non devono “soltanto” scoprire il senso della loro crescita ma anche dargliene uno nuovo, così fortemente condizionato dagli eventi contingenti. Da qui l’importanza, ma anche l’esigenza, di dotare gli adolescenti di una narrazione metaforica che, grazie alle “sue connaturali dimensioni di figuralità, immaginazione, dinamicità e creatività” (Priore, 2017), li aiuti a *creare una visione soggettiva, dinamica ed espressiva* di questo inedito loro *stare in pandemia*.

1. Adolescenza fuor di metafora

Affermare la necessità di una narrazione pedagogica e, a questo punto, metaforica, della pandemia e ribadirla con più forza nei confronti dei più giovani, naturalmente non basta perché questa poi si realizzi, tanto che le metafore prodotte nella narrazione di questo ultimo anno poco e male si sono adattate alle esigenze educative specifiche degli adolescenti perché, semplicemente, non le hanno visualizzate dal loro punto di vista. Si è trattato, come si cercherà di dimostrare, più a torto che a

ragione (e ancora una volta), di metafore narrative pensate dagli adulti e per gli adulti. Le ragioni di questa scelta (se di scelta e non di “distrazione” pedagogica si può parlare) non sono semplici da rintracciare ma, probabilmente, non si trovano troppo lontane da una più ampia e generale difficoltà generazionale nel parlare con e degli adolescenti che ha una matrice storica complessa di natura culturale, sociale e fortemente pedagogica al tempo stesso. Se la lettura pedagogica delle più diffuse metafore prodotte per raccontare il coronavirus risulta, spesso, difficile già per il mondo degli adulti, per quello degli adolescenti appare praticamente impossibile perché non li ha contemplati. Così come aver assistito al diffondersi delle metafore (nemmeno troppe e nemmeno troppo varie in realtà) per parlare della pandemia non è abbastanza per cogliere la difficoltà che la loro costruzione ha dovuto affrontare. Per sua stessa natura, infatti, la creazione di una metafora attiene a un dispositivo cognitivamente complesso, che permette di categorizzare le esperienze e mettere ordine nel pensiero (Lakoff, Johnson, 2004): due operazioni che richiedono, cioè, un alto grado di riflessione che, a sua volta, ha bisogno di tempo e distanziamento dagli eventi (Calabrese, 2012) perché questi vengano metabolizzati e possano essere riformulati in altri termini e con altre parole. Tempo materiale e riflessivo e distacco emotivo che il rapido diffondersi di un virus così invasivo non ha concesso alla realizzazione di quello spostamento di concetti da una sorgente di tipo fisico a un obiettivo di tipo astratto: “conoscere il nuovo attraverso il noto, l’astratto mediante il concreto, il generale attraverso il particolare” (Calabrese, 2012, p.2) e il particolare della realtà pandemica globale attraverso l’ancor più particolare dei vissuti adolescenziali.

Il sostrato pedagogico di una metafora che voglia provare a rispondere ai su citati bisogni educativi ha, poi, bisogno di ulteriore riflessione non generica ma intenzionale, senza la quale l’articolata narrazione della complessità rischia di appiattirsi sulla semplificazione degli slogan che si sono altrettanto, se non anche maggiormente, diffusi in questo ultimo anno. Un primo esempio su tutti: l’“*andrà tutto bene*” ripetuto a mo’ di mantra curativo è andato via via svuotandosi del significato pedagogico della speranza perché non è stato accompagnato dalla narrazione metaforica e immaginativa del *come* e del *cosa* sarebbe andato bene che, forse, avrebbe fatto qualche differenza, fornendo qualche appiglio interpretativo in più agli adolescenti impantanati (certo come tutti, ma con qualche incertezza in più connaturata all’età) in un presente dal futuro costantemente procrastinato. Ma il pericolo educativo del riduzionismo degli slogan non si esaurisce nella mancanza di un senso metaforico della narrazione. La contraddizione insita nel voler semplificare la lettura di una realtà complessa come quella della crescita durante una pandemia ha, infatti, alimentato la confusione dei messaggi educativi indirizzati ai più giovani. Il derby, giocato per lo più sui social, tra i sostenitori del diritto alla salute e quelli che hanno interpretato le limitazioni imposte dal *lockdown* come un attacco alla libertà lo hanno, di fatto, perso tutti, perché hanno lasciato a casa i primi e nelle strade della movida gli altri il vaccino fondamentale che avrebbe permesso il confronto: il pensiero critico. Entrambi, fermi sulle loro legittime visioni, hanno perso ognuno il pezzo dell’altra e questa può, sicuramente, considerarsi una delle più grandi opportunità educative mancate proprio per i più giovani, perché troppo concentrati su quanto si stava perdendo non si ha avuto modo di rivalutare quanto si sarebbe potuto recuperare: il tempo per pensare oltre e aiutare i giovani a cercare più domande che risposte, confermando, così, un grande limite delle contemporanee relazioni educative con gli adolescenti, ovvero il non saper stare *insieme a loro* nell’incertezza propria di questa età e provare a risolverla fornendo risposte, per forza di cose, solo parziali. Chi ha concentrato il discorso educativo sulla pandemia esclusivamente sulla necessità di rispettare le restrizioni ha ignorato che il concetto di salute non si riduce all’assenza di malattia e che la salute senza libertà può essere vissuta, a certe età, come una mezza malattia a sua volta. Gli altri che, con i loro messaggi e il loro esempio contraddittorio, hanno confuso la libertà con la mancanza di vincoli non hanno saputo vedere, e far vedere a loro volta, che senza la salute non c’è vera libertà per nessuno.

Ciò che più di tutto è mancato nella narrazione di questa pandemia rivolta alle giovani generazioni è stato, probabilmente, il richiamo alla metafora pedagogica intravista da Massa (2001) in un’altra pandemia più lontana nel tempo, quella della peste. Aver tenuto fuori proprio gli adolescenti dai significati pedagogici delle metafore dell’emergenza sanitaria non ha permesso, o comunque non ha reso più facile il loro compito, di vivere anche quella della pandemia come un’esperienza alternativa; l’aver fatto venire meno le norme e le regole della formazione familiare, scolastica e sociale non è stata, per la maggior parte dei ragazzi e delle ragazze, quell’opportunità, individuata dall’autore, di

rendere possibili comportamenti autenticamente trasgressivi perché è mancato il contagio educativo, diffuso su base sociale ed emotiva che il valore pedagogico del racconto per metafore avrebbe più facilmente consentito. Non si può, evidentemente, affermare che la causa del disagio esistenziale degli adolescenti durante la pandemia sia esclusivamente (e nemmeno prioritariamente) legato alla mancanza di metafore che li vedessero protagonisti, ma sul fatto che questa mancanza sia un ulteriore sintomo di un'emergenza educativa più ampia sia opportuno (e questa volta prioritario) riflettere pedagogicamente, quello sì. La pandemia e le difficoltà di narrarla in maniera credibile per moltissimi adolescenti ha rappresentato solo uno dei due risvolti descritti da Massa, quello più concreto delle istanze di disciplina e di controllo imposte dalla materialità delle condizioni storiche che hanno trovato, invece, terreno molto fertile nella narrazione sociale degli adolescenti in pandemia, che li vorrebbe plasmare come *corpi docili e anime sottomesse* alle esigenze dell'ordine sociale (Antonacci, Cappa, 2001).

Il racconto sociale della pandemia non è stato composto solo da slogan come si accennava, eppure la latenza pedagogica riferibile al posto occupato dagli adolescenti nelle narrazioni resta pressoché invariata e ciò non soltanto perché, come si riferiva, si è trattato in ogni caso di metafore prodotte e diffuse dagli adulti per descrivere ad altri adulti un avvenimento unico dell'attuale tempo storico, ma anche perché l'obiettivo di comprendere, analizzare e riflettere su ciò che accadeva, nel mentre accadeva, era strettamente legato alla spiegazione dei dati dell'emergenza e della crisi sanitaria, economica, politica, a volte sociale, lasciando troppo indefinito lo sfondo educativo. Si è assistito, infatti, al proliferare di metafore, talvolta anche ridondanti, di natura bellica, letteraria, giuridica, antropologica ma mai pedagogica non soltanto nella costruzione ma, soprattutto, nella loro possibile interpretazione.

Senza dubbio la metafora più diffusa e di più immediata identificazione è stata quella bellica ma proprio l'immediatezza di una risposta narrativa a un avvenimento così improvviso non ha permesso quel passaggio pedagogico di mediazione della realtà cui si è fatto riferimento, ostacolando l'analisi, la riflessione e la comprensione della realtà stessa. L'aver lasciato che la narrazione dominante venisse monopolizzata dalla metafora bellica dimostra quanto gli eventi disastrosi "possono essere più facilmente riconosciuti che definiti. Un conto è *sentire* il disastro, saperlo riconoscere quando vi si è coinvolti, ben altro è invece darne una definizione" (Ligi, 2014, p.13), in questo caso pedagogica, efficace e non ambigua. Il riferimento a termini come *agguato*, *avanzata* o *battaglia* rendono più ardua quella "sorta di mutamento di cui è protagonista il soggetto che, nell'interpretare la realtà, si distacca dalle tradizionali modalità di pensare" ma, soprattutto, impediscono quel pedagogico andare "oltre i significati consolidati dall'uso linguistico [per] introdu[rr]e qualcosa in più che, pur essendo suggerito dalla lingua, non si esaurisce in essa ma apre dei possibili" (Farahi, 2020, p.280). Volendo, poi, azzardare una lettura di suddetta metafora con gli occhi dei tantissimi adolescenti presi alla sprovvista da cambiamenti che sono (o sono sembrati) più urgenti di quelli che già stavano affrontando per transizione biografica, ci si trova di fronte a una guerra nella guerra, che rinforza e trova nuove attuali giustificazioni a quel vissuto culturale in base al quale il mondo degli adulti tende a ridurre l'adolescenza alla sua transitorietà, sminuendone la portata esistenziale perché "la guerra è una delle poche attività umane a cui la gente non guarda in modo realistico; ovvero valutandone i costi o i risultati. In una guerra senza quartiere, le risorse vengono spese senza alcuna prudenza. La guerra è pura emergenza, in cui nessun sacrificio sarà considerato eccessivo" (Sontag, 1989) nemmeno quello dell'irripetibilità della propria età. Spiegare l'emergenza sanitaria in termini di *frontiera*, *nemici* o *prima linea* anziché come un complesso problema sociale, culturale o di emarginazione di determinate categorie di persone rischia di disperdere il valore pedagogico della narrazione, facendo passare come necessarie e inevitabili proprio certe emarginazioni. Tutta la retorica del sacrificio, implicita ed esplicita nella metafora bellica, contiene e trasmette messaggi di ubbidienza e vittimizzazione che, difficilmente, si coniugano con quelli educativi di una consapevolezza da acquisire che sosterebbero gli adolescenti nella ricerca delle strategie di partecipazione attiva agli eventi e ai cambiamenti della propria vita e non di accettazione passiva dell'inevitabile. Da questo punto di vista pedagogico, la metafora della guerra configura quel rischio individuato da De Martino (1977) rispetto ai significati della fine del mondo di "perdere la possibilità di farsi presente operativamente al mondo, il restringersi – fino all'annientarsi – di qualsiasi orizzonte di operabilità mondiale, la catastrofe di qualsiasi progettazione comunitaria secondo valori" (p.219) perché l'emergenza di una guerra è dettata

dall'esigenza di concentrarsi sulla sopravvivenza in una *presentificazione passiva* (Mancaniello, 2020). Gli adolescenti, che in una guerra reale non sarebbero nemmeno veramente chiamati ad agire in prima persona, rischiano di diventare delle vittime designate di quel rischio costante legato a possibili invasioni, per cui anche crescere diventa una sconfitta quando non permette di fare i conti con il peso psicologico di cui ogni adolescente, e ogni suo familiare, si è dovuto fare carico in un periodo storico così difficile. Essere adolescenti durante una pandemia non può essere una questione di eroismo militare, forza e valore del singolo; diventa, invece, una doppia questione pedagogica: quella di sentirsi ascoltati, compresi e riconosciuti nei propri legittimi bisogni, e quella delle risorse educative per rispondervi. Applicare la metafora della guerra e della sconfitta ai cambiamenti dettati dalla pandemia significa caricare l'adolescente di sensi di colpa nei confronti delle sue naturali esigenze e ostacolarlo nel suo processo di metabolizzazione degli eventi in divenire. La metafora della guerra e del singolo adolescente chiamato a fronteggiarla è particolarmente rischiosa perché ne attua i suoi significati disumanizzanti, quelli del "si salvi chi può", mentre la pandemia richiede una risposta unitaria di corresponsabilità. La metafora della guerra allontana dall'idea di unità e condivisione di obiettivi che permetterà di "*uscirne migliori*". Il bisogno pedagogico di nuove metafore e di nuove parole per raccontare i giorni della pandemia è la risposta al bisogno degli adolescenti di non trasformare in un incubo non solo il presente ma anche, e soprattutto, il loro futuro rispetto ai "danni legati alle difficoltà psicologiche causate dal confinamento, dal corpo ristretto, dalla separazione dai propri riferimenti amicali e relazionali fuori dal contesto familiare" (Mancaniello, 2020, p.22). Ciò che, secondo questa analisi, risulta manchevole nella metafora bellica, come nelle altre cui si farà brevemente riferimento, è il punto di vista pedagogico riferito all'adolescenza, ovvero la possibilità di interpretare l'evento pandemico, innanzitutto, come un fenomeno sociale che si è manifestato "con una vistosa disarticolazione della struttura sociale e del sistema nativo di significati che sorregge e rende comprensibile il flusso di azioni" (Ligi, 2014, p.20). Quando si diminuisce o si annulla del tutto il grado di integrazione sociale, i significati pedagogici lasciano il posto a drammatici conflitti intergenerazionali, e le strategie d'azione che dovrebbero connettere gli attori sulla base del proprio ruolo (Ligi, 2014), anche anagrafico e generazionale, diventano contraddittorie, come nel caso delle ormai note misure di distanziamento sociale. Queste, traslate all'interno di una metafora bellica, hanno portato a individuare più facilmente l'altro come il nemico, e non come l'unico possibile alleato. Già solo definirlo distanziamento fisico anziché sociale avrebbe, probabilmente, permesso di mantenere al centro della narrazione il concetto fondamentale di comunità, con tutte le vulnerabilità del caso, e ridimensionato i connotati della fatalità ineluttabile dell'evento.

Accanto, e più che altro di contorno, all'abusata metafora bellica hanno fatto la loro comparsa narrazioni che hanno contaminato il linguaggio comune con terminologie più specifiche di altre discipline. Parole come *untori*, *focolai* o *lazzaretti* di chiaro riferimento manzoniano hanno, probabilmente, richiamato alla memoria il periodo passato per gli adulti della formazione scolastica, ed evidenziato una discrepanza in quel periodo che sarebbe dovuto essere il presente degli adolescenti. Quando il discorso sociale ha provato, infatti, a interessarsi più direttamente di questioni legate alla scuola, le cose sembrano essere andate perfino peggio. L'aver affrontato anche la narrazione della scuola ai tempi del coronavirus in termini di slogan contrapposti non ha concesso, infatti, il giusto tempo e il giusto spazio a una riflessione veramente pedagogica circa i bisogni educativi degli adolescenti, privati all'improvviso di uno dei principali punti di riferimento formativi. Ciò che è emerso dal dibattito circa l'apertura o chiusura delle scuole, ancora una volta in termini di mera contrapposizione dialettica, sono state le semplificazioni, "quelle che Rivoltella (2020) definisce "scorciatoie cognitive", vale a dire scelte che permettono di "risparmiare tempo e fatica", affidandosi a vecchie soluzioni perché così è sempre stato oppure giustapponendo "vecchio e nuovo" in una logica emergenziale priva di prospettive" (Ranieri, 2020, p.71). L'attenzione totalizzante sugli aspetti didattici della scuola, a fronte di una scarsa considerazione di quelli sociali e comunitari che più da vicino hanno interessato gli adolescenti, ha messo a tacere nella narrazione l'"aspetto fondamentale legato agli ambienti digitali [che] riguarda anche la socialità. Si promuovono istruzione, educazione e formazione e dunque si fa didattica critica grazie anche alle relazioni che intessono tra loro gli studenti e grazie al senso di comunità che una scuola (o un'università) in presenza riesce ad offrire agli allievi" (Di Bari, 2020, p.26). Al coro de "*la scuola non è chiusa perché c'è la DaD*" rispondeva chi ne invocava la riapertura, ripetendo a ogni obiezione che "*le scuole sono il luogo più sicuro*". Della

Didattica a Distanza come assenza di socializzazione e delle scuole come luogo della convivenza comunitaria, poco o nulla si è detto, rimandando, ancora una volta, una visione prevalentemente adultocentrica della posta in gioco: “per quanto gli adolescenti abitino in modo più attivo di quanto ritiene il senso comune questi spazi virtuali, come sottolineano gli studi Danah Boyd, essi difficilmente riescono a risolvere le disuguaglianze sociali e anzi finiscono per amplificarle; al tempo stesso, in assenza di un coordinamento e di una progettualità pedagogica difficilmente si possono promuovere forme di partecipazione democratica e di creazione di comunità in cui i partecipanti assumono un ruolo attivo” (Di Bari, 2020, p.26). Tanto che la stessa visione è stata completamente rovesciata quando i ragazzi e le ragazze hanno ripreso la parola. In tutte le loro manifestazioni, il focus della protesta e dell’espressione di un disagio ha smontato entrambi i presupposti degli slogan: le scuole non sono mai state vissute come il luogo più sicuro ma, probabilmente, proprio per questo gli adolescenti, stanchi della distanza generata da una didattica on line che di insicurezze di altra natura ne alimentava altrettante, ne chiedevano con forza la riapertura; la riapertura della dimensione comunitaria della scuola, dove apprendere insieme che in una pandemia nessun luogo può essere il più sicuro se non si mette al centro la responsabilità sociale per renderlo tale.

Anche il costante riferimento all’autodisciplina dei comportamenti, fortemente indirizzato ai più giovani, quando ha trovato posto all’interno di metafore dallo sfondo giuridico ha perso più facilmente di vista la portata pedagogica di un atteggiamento importante per affrontare la pandemia con un coinvolgimento attivo. Se l’autodisciplina, infatti, viene ridotta al sistema di obblighi e di restrizioni disposte per legge, le misure di contenimento dei contagi assumono la forma degli *arresti domiciliari* e, dunque, conseguenze di una colpa, una punizione o un’imposizione, perdendo completamente il risvolto pedagogico della responsabilità personale e collettiva e quello, forse ancora più importante in termini di crescita personale per gli adolescenti, della trasformazione in opportunità di recuperare un’altra visione degli spazi del quotidiano, dove provare ad agire pensieri alternativi, diversi e mai ipotizzati prima, delle possibilità di cogliere il potenziale di un tempo investito e non soltanto perso e anche di una solitudine intesa più come introspezione che isolamento (Striano; Maltese, 2019). “Lo *“stato di fermo”* potrebbe essere davvero una concreta possibilità di tessere prossimità, di so-stare nella relazione, di creare rete all’interno del contesto familiare, di riscoprire il “volto” di ciascuno da parte di tutti” (Milan, 2020, p.121).

Perfino parole che in altri tempi sarebbero state più proprie di un lessico antropologico, hanno parlato ai giovani in termini di stili di vita e veri e propri *riti sociali* ma, anche qui, in assenza di un vero orizzonte pedagogico, sono state utilizzate dalla narrazione per adeguare, se non obbligare, i ragazzi e le ragazze alle esigenze dettate dall’emergenza, quasi come se si potesse completamente prescindere da quelli che fino a quel momento erano abitudini e comportamenti sociali più propriamente adolescenziali e dalla “fragilità emotiva e cognitiva tipica dell’età dello sviluppo, privata della dimensione relazionale, costretta ad ampie limitazioni nello spazio-tempo, inserita in dinamiche forzate all’interno del nucleo familiare, sottoposta alla cessazione e cesura di ogni attività propria delle routine e degli impegni funzionali alla crescita” (Mancaniello, 2020, p.22).

2. Quando l’adolescenza va in stand-by

Un’altra ipotesi sui motivi che hanno condotto le metafore sulla pandemia troppo lontano dai reali vissuti adolescenziali per poter essere strumento di narrazione è legata anche al fatto che, forse, alcune di queste metafore erano in realtà troppo vicine al modo di raccontare l’adolescenza da non permettere la possibilità di un distanziamento pedagogico dalla realtà. L’adolescenza e la pandemia si trovano a essere, all’interno di certe rappresentazioni correnti dell’una e dell’altra, due facce della stessa metafora se si pensa a quanto entrambe siano narrate in termini di catastrofe, terremoto esistenziale o fine di un mondo. L’adolescente, più propriamente dell’adulto, non ha bisogno di una pandemia per essere messo alla prova dal *trauma del guscio caduto* ma “questa naturale fase di esposizione è maieutica, è la *conditio sine qua non* della “seconda nascita”” (Milan, 2020, p.118) perché, a differenza del trauma pandemico, è una condizione che si realizza per disposizione e non in maniera accidentale. Perché anche la narrazione di ciò che accade fuori dal proprio mondo interiore diventi maieutica, per quel soggetto in quel momento, deve poter contemplare l’intenzionalità pedagogica di una metafora che apra *la strada a forme alternative di conoscenza* (Priore, 2017). Ecco perché anche il

senso pedagogico delle metafore della pandemia deve richiamare *l'intensità della vicinanza, della prossimità autentica* e non *la distanza abissale dell'indifferenza, o della svalutazione dell'altro* che questa analisi ha rintracciato nelle metafore (e nelle strategie educative più concrete) spesso riservate al mondo adolescenziale. “La narrazione-prossimità [anche della pandemia] è, invece, la disponibilità ad essere “acrobati” insieme all’adolescente-acrobata, che – come nel trapezio del circo – nel passaggio da un appiglio ad un altro è chiamato a lasciarsi andare – almeno per un po’ – in un vuoto senza appigli e legami: “acrobaticità” simile anche a quella di chi cammina su una corda tesa in alto, e sperimenta un difficile equilibrismo nel quale, per superare la difficoltà e per portare a termine l’esercizio, bisogna andare avanti col rischio tuttavia di perdere il giusto bilanciamento e di cadere” (Milan, 2020, p.120). Delle narrazioni, quindi, *agenti di acrobaticità*.

L’adolescenza come la pandemia, se considerate nella loro dimensione sociale, non sono *qualcosa che semplicemente accade*, ma hanno entrambe una spiegazione nella “situazione estremamente critica che si produce quando un agente potenzialmente distruttivo impatta su una popolazione che viene colta in condizioni di vulnerabilità fisicamente e socialmente prodotta” (Ligi, 2014, p.12), ragione per la quale una metafora rivolta agli adolescenti in pandemia sarebbe stata autenticamente pedagogica se avesse preso in considerazione che “questa svolta, questa frattura, o meglio questa catastrofe, non assume un nuovo connotato e una nuova e chiara definizione in breve tempo, ma è caratterizzata da salti evolutivi, da momenti di trasformazione molto repentini, distinguibili nelle contraddizioni e nelle complesse antinomie che accompagnano, passo dopo passo, il viaggio esistenziale di ogni soggetto che si trova a vivere questa trasformazione” (Mancaniello, 2020, p.27).

Quando la narrazione della catastrofe pandemica, invece di mettere maggiormente in evidenza le analogie con quella adolescenziale per conoscerle e riconoscerle, semplicemente si sostituisce, cancellandola del tutto, il processo di transizione discontinua che caratterizza l’adolescenza come catastrofe (Mancaniello, 2002) rischia arresti e compromissioni pericolose che andrebbero, quantomeno, razionalizzate. Come già notava magistralmente Erri De Luca (1989): “l’adolescenza era una delle stazioni della pazienza, aspettando di consistere in future completezze” (p.26) e se già nella descrizione dell’autore *non erano anni per ragazzi quelli che stavano accadendo*, in tempi non pandemici *non lo si sapeva*. Oggi che, invece, non si può non saperlo, tutti i paradigmi interpretativi che si fermano alla dimensione di un’età di passaggio attesa, desiderata e necessaria, che la pedagogia contemporanea sta provando a confutare (Mancaniello, 2018; Barone, 2019; Maltese, 2020), diventano, per evidenza fattuale, impossibili da sostenere. L’immagine dell’adolescenza in stand-by non è veritiera solo perché la vita sociale degli adolescenti è stata completamente sconvolta dalla pandemia reale, ma anche perché questo sconvolgimento senza precedenti è stato reso invisibile nella narrazione metaforica. Se quelli cui faceva riferimento De Luca erano *anni stretti e il mondo immenso*, quelli dei ragazzi e le ragazze di oggi sono l’esatto contrario: mesi lunghi come anni da trascorrere in un mondo (sociale, fisico e educativo) asfittico, le cui conseguenze si intravedono e sono preoccupanti.

Nonostante la quasi impossibilità di raccontare l’adolescenza nella sua fenomenologia attuale rapportandola a quella conosciuta perché, di fatto, si tratta di un’adolescenza senza precedenti, la tentazione a farlo è stata quanto mai presente. E non si è trattato solo di uno sguardo parziale e riduttivo ma, in molti modi, anche nocivo e virale; così gli adolescenti sono stati visti solo come insofferenti, poco inclini alle regole del buon senso se non addirittura solo attraverso gli episodi di cronaca che li hanno visti coinvolti in feste clandestine o grandi risse concertate tramite i social. Il capovolgimento dei termini della questione operato da questo tipo di narrazione si è realizzato nell’incapacità di comprendere lo sforzo dei ragazzi di “farsi vedere” come il vero motore di queste manifestazioni ai limiti della legalità e di interpretarlo come un bisogno educativo a tutti gli effetti, confermando all’adolescenza il ruolo di grande esclusa dalle emergenze educative dettate dalla pandemia.

Quando l’adolescenza va in stand-by, l’unica metafora pedagogicamente possibile è proprio quella che non c’è, perché non basta raccontare la pandemia di oggi senza scorgere i pericoli che potranno arrivare come conseguenza dell’invisibilità cui sono stati relegati gli adolescenti, senza vedere il distanziamento emotivo come conseguenza di un distanziamento sociale imposto e non mediato pedagogicamente, preteso e non sempre testimoniato dalla coerenza dell’esempio. Un distanziamento

degli uni verso gli altri che già oggi si sta realizzando e che nella infondata contrapposizione tra emergenza sanitaria ed emergenza educativa rischia di diventare distanziamento anche da se stessi.

Per concludere, ritornando alla metafora da cui si è partiti, appare importante, necessario e pedagogicamente urgente riflettere oggi sulle condizioni di vita e di crescita degli adolescenti durante la pandemia affinché anche la retorica della ricostruzione contenuta in ogni racconto post-bellico non risulti miope rispetto a un dato di realtà: ciò che ci si propone di ricostruire è per gli adolescenti ciò che è ancora da costruire, un inedito che non potrà essere un risarcimento del tempo messo in pausa ma che dovrà tenerne conto. Una narrazione ancora da scrivere ma che preveda già un finale quanto più aperto possibile, una narrazione che, questa volta, provi a educare “senza nascondere l’assurdo ch’è nel mondo” (Dolci, 1974, p.105) ma che proprio di questo induca a fare esperienza, autenticamente educativa.

Bibliografia

- Antonacci, F. & Cappa, F. (Eds.), *Riccardo Massa. Lezioni su “la peste, il teatro, l’educazione”*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L’adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1991). *La costruzione narrativa della realtà*. In M. Ammaniti & D.N. Stern (Eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp.17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1996). *La cultura dell’educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calabrese, S. (2012). *La metafora e i neuroni: stato dell’arte*. *Enthymema*, VII, 2012. 1-14.
- De Luca, E. (1989). *Non ora non qui*. Milano: Feltrinelli.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all’analisi delle apocalissi culturali*. Torino: Einaudi.
- Di Bari, C. (2020). *Costruire “teste ben fatte” con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall’emergenza*. *Studi sulla Formazione*, 23, 2020. 23-32.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*, Torino: Einaudi.
- Farahi, F. (2020). *Formazione e narrazione: l’utilizzo nel linguaggio metaforico nella costruzione dell’esperienza*. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 3, 2020. 277-285.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2004). *Metafore e vita quotidiana*, Milano: Bompiani.
- Ligi, G. (2009). *Antropologia dei disastri*. Roma-Bari: Laterza.
- Maltese, S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. PensaMultimedia: Lecce.
- Mancaniello, M. R. (2002). *L’adolescenza come catastrofe. Modelli d’interpretazione psico-pedagogica*, Pisa: ETS.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell’adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. PensaMultimedia: Lecce.
- Mancaniello, M. R. (2020). *Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale*. *Studi sulla Formazione*, 23, 2020. 21-51.
- Massa, R. (2001). *La peste e il teatro*. Lezioni di Riccardo Massa. In F. Antonacci & F. Cappa (Eds.), *Riccardo Massa. Lezioni su “la peste, il teatro, l’educazione”*. Milano: FrancoAngeli.
- Milan, G. (2020). *Adolescenza e malattia al tempo del Covid-19. Colloquio-zoom interdisciplinare tra un padre pedagogista e una figlia psicoterapeuta*. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2020. 115-121.
- Parrello, S. (2018). *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Priore, A. (2017). *Meta-competenze a lavoro. Orientare attraverso il pensiero metaforico*. *Metis - Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, VII, 1, 2017 in <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/1001-meta-competenze-a-lavoro-orientare-attraverso-il-pensiero-metaforico.html>, (04/2021).

- Ranieri, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 2020. 69-76.
- Rivoltella, P. C. (2020). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più. *Avvenire*, 27 Novembre 2020.
- Sità, C. (2015). Narrare il dolore. In L. Pati (Ed.), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale* (pp. 111-135). Brescia: La Scuola.
- Sontag, S. (1989). *L'aids e le sue metafore*. In <https://www.internazionale.it/opinione/daniele-cassandro/2020/03/22/coronavirus-metafore-guerra> (04/2021).
- Striano, M & Maltese, S. (2019). Adolescenza e orientamento sessuale: il confine pedagogico tra solitudine e isolamento. *Metis - Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9(1), 2019. 17-32