

Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

Abstract. Within adolescence transformation the encounter with the sense of death is crucial, despite is not highlighted in pedagogical and educational reflection. The adolescent deep metamorphosis, considering physical, psychological, social and relational change determined by puberty beginning, lead the subject to know sensations and emotions that have mourning characteristics, and more precisely self mourning, meaning all cognitive and emotional experiences that loss brings. A dimension of being and becoming that has to be necessarily considered by those who reflect on education and those who assist adolescents in their growing process. Accompanying, in an educational way, the adolescent subject on the discovery of death meaning allows to avoid individual and collective removals, which is one of the most tragical aspects of contemporary life, and allows a positive relapse compared to self relationship and with own social dimension.

Keywords. identity metamorphosis, self mourning, educational relationship

1. Premessa

Soffermarsi a pensare all'unica certezza inconfutabile della vita, la morte, crea in ogni soggetto, anche nello studioso, una difficoltà di tipo emotivo, prima, e, cognitivo, poi. La paura atavica incombe nelle membra e il pensiero fugge su altri piani, ma non pensare non equivale ad allontanare una percezione profonda e ineludibile o a poter evitare che essa assuma un senso e un significato nella propria vita. Al tentativo di allontanamento corrisponde una eguale potenza di tale ricordo, spesso inconscio, che comunque influenza il nostro modo di essere, di pensare, di agire. La morte è parte stessa della vita, della forma che almeno noi conosciamo e riconosciamo come universale, quella umana fatta di fisicità e materia, di pensiero e psiche. Nessuno può eludere la morte, nessuno la può raccontare, impossibile non pensarla, difficile rimuoverne la percezione, complesso il rapporto che si può instaurare con essa. Una realtà dolorosa che si tende ad allontanare ma che ritorna con tutta la sua carica emotiva.

A maggior ragione, nel momento di massima esplosione della vitalità del sistema uomo, quello dell'adolescenza, il rapporto con la morte diventa un rapporto "stretto", estremamente presente, fatto di provocazioni e di sfide, di paure e di spavalderia. In ogni epoca storica le diverse società hanno dato una visibilità ai momenti della crescita attraverso riti di iniziazione che definivano chiaramente il passaggio allo *status* adulto

e questi non avevano solo una valenza sociale, ma nascevano dalla constatazione che l'incontro e il superamento della paura della morte è la linea che demarca e dà avvio al cammino verso la maturità. Oggi invece - nella cultura occidentale - pochissime sono le esperienze che mettono alla prova, il principale obiettivo sociale è di anestetizzare ogni possibile manifestazione di sofferenza e alleviare ogni tipo di fatica, cercando di eliminare ogni forma rischio, occultando la morte e il decadimento fisico, nascondendo la malformazione e la malattia, e la paura è spesso solo vissuta in modo virtuale o irreali, al cinema o alla televisione...In una società che vive il mito della felicità e della opulenza, che cancella lo sforzo fisico e morale, che ha una risposta per ogni bisogno, che non attiva né idee né azioni coraggiose, i giovani sono paralizzati nelle loro potenzialità e non possono far altro che rimanere inermi, insicuri, imbambolati. La loro spinta vitale, però, lavora nei meandri profondi dell'essere e questo bisogno di superare l'ansia e l'angoscia della morte, porta a sfide con essa sempre più estreme. Gli adulti negano di comprendere questo bisogno e per un proprio panico provato di fronte ad una società difficile da governare e organizzare per la *complessità* che la caratterizza e per i pericoli di ogni genere che vi si possono celare, proiettano vaghe e generalizzate paure sui giovani, attraverso ripetute azioni di controllo e ricerca di sicurezze. In questa nostra società i tentativi di allontanare dalla vita la percezione e l'idea della morte sono costantemente agiti, quasi a credere reale che la giovinezza sia eterna e a pensare di essere davvero immortali. Il modello sociale oggi proposto è un modello in cui il dolore, la morte, la sofferenza sono banditi, ma gli adolescenti, che invece vivono profondamente queste dimensioni di malinconia e infelicità, tentano di trasformarle e stordirle attraverso manifestazioni spesso irritanti, violente, dissacratorie. L'adolescente, infatti, sente forte il bisogno di fare esperienze, di avventurarsi in imprese esplorative, di scoprire il limite delle proprie capacità, di ripercorrere da solo sentieri già fatti con altri, di rischiare e conoscere il limite, soprattutto perché questo colma di novità quel vuoto lasciato dalla spensieratezza infantile e gli permette di liberarsi dall'inquietudine che gli deriva dalle trasformazioni in atto, così come lo aiuta a comprendere quali nuovi confini e potenzialità sono celati dietro a questo¹. È un bisogno che viene da lontano, che l'uomo si porta dentro la sua storia e che non può essere soffocato dalla paura e dall'ansia degli adulti appartenenti alla società del benessere. Anzi, deve essere affrontato in termini educativi e condotto sulla strada dell'avventura della propria vita, dando senso a quella spinta alla libertà dell'essere e all'autonomia del fare sulla quale, cui ogni soggetto in età evolutiva, ha diritto di essere accompagnato.

2. La scoperta della morte nella trasformazione adolescenziale

Incontrare il limite fisico, conoscere la sofferenza, provare la vulnerabilità, rendersi conto di appartenere ad una medesima condizione umana, fa parte del processo educa-

¹ Cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, (1909), Roma, Bollati Boringhieri, 2012; E. Erikson, *The Life Cycle Completed. A Review*, By Rikan Enterprises Ltd., New York, W.W. Norton e Company, 1982, trad. it., *I cicli della vita*, Roma, Armando, 1984; E. Erikson, *Childhood and society*, New York, Norton, 1950, trad. it., *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1967; E. Erikson, *Identity youth and crisis*, New York, Norton, 1968, trad. It., *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1974.

tivo e formativo di ogni uomo. Non è facile, però, dare valore e trovare una specifica attenzione anche alla componente della caducità nella nostra quotidianità ed è molto raro trovare uno spazio proprio per parlare e rielaborare quella profonda paura che l'idea di morte si porta dietro. Nonostante l'incredibile quantità "di morte" che vediamo ogni giorno e quello "scialo d'immortalità" di cui troviamo imbevuto tanto estetismo e tanto edonismo svuotato dall'antica dignità e consapevolezza², è difficile eliminare l'ostacolo alla libera comunicazione sulla morte. È faticoso e lento costruire emotivamente o razionalmente un senso attorno al nascere e al morire, accettare la morte come destino di tutti gli esseri viventi, compresi noi stessi, rendersi conto che l'unica certezza assoluta della vita, dal momento che si nasce, è la propria morte. Nel momento in cui si dilatano domande di senso, sul significato della propria vita, sull'origine della propria biografia e sulle sue fecondità o destinazioni della propria esistenza, entra in gioco il bisogno di provare il gusto della libertà, della propria forza, di capire ciò che "si può sopportare"³ e questo processo è particolarmente ricco nell'adolescenza. Durante le trasformazioni adolescenziali, quando il cambiamento è al centro della propria esistenza, non è facile affrontare il dolore della rottura con il passato e nel desiderio di placare la sofferenza provata, si perde forza e sensibilità affettiva, soprattutto perché si indebolisce il gusto di utilizzare la conoscenza del "sentire" a scapito di quella ben più controllabile e meno dolorosa del "pensare". Se questo è un meccanismo difensivo che si attiva per dominare la sofferenza, è anche vero che in ogni età, la vulnerabilità può essere accolta e affrontata, e ricondotta alla funzione autoformativa del "sentire", importante anche per il sapersi prendere cura, di sé e degli altri, di volere e di sperare. Una maggiore consapevolezza psicologica e affettiva della mortalità, il riconoscimento del valore del limite nella vita umana, possono permettere ad adolescenti e adulti, ad esempio, di non sganciarsi dalla realtà per collocarsi in un mondo immaginario.

Condividere l'esperienza della sofferenza, ritrovandosi insieme come vulnerabili abitanti di spazi umanizzati, ognuno con il suo percorso di vita, con la propria storia, con i propri sogni infranti, con debolezze e illusioni, sensi di colpa e soddisfazioni, permette di riconoscere la fragilità come fattore di vita non solo da combattere, ma ancor prima, e ancor meglio, da accettare. Arricchire la propria conoscenza attraverso l'esperienza e l'incontro, strutturare le proprie norme nella convivenza e nel confronto, definire un proprio stile di comportamento nel rispetto dell'altro, diventano la strada e la meta per liberarsi dall'ossessione della vulnerabilità come sinonimo di "non vita". È particolarmente duro per le ragazze e i ragazzi che incontriamo il confronto con la vulnerabilità, l'incertezza, la scoperta del proprio corpo mortale. Chiamato a *nuova nascita*⁴, a lascia-

² Cfr. Z. Bauman, *Futuro liquido. Società, uomo, politica e filosofia*, Milano, AlboVersorio, 2014; Z. Bauman, *Il teatro dell'immortalità - mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, Bologna, Il Mulino, 1995; Z. Bauman, Leoncini T., *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi) 2017; Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010; Z. Bauman, *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2003; Z. Bauman, *Scrivere il futuro*, Roma, Castevecchi, 2016.

³ Cfr. I. Lizzola, *Cercare pensieri e parole sul limite della vita*, in "<http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm> (20 febbraio 2004); I. Lizzola, *Educare dai margini - marginalità e cura come luogo educativo*, Bergamo, Celsb, 2000.

⁴ Cfr. S. G.Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Appleton, New York. (2 volumi, 1904); G. Pietropolli Charmet, E. Rosci, *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, Milano, Unicopli, 1992.

re il limbo dell'infanzia e a lanciarsi in una nuova dimensione, a *ricostruire* un mondo nuovo, a *ricollocarsi* all'interno di esso, l'adolescente sente urgente *l'incontro* con il proprio limite umano e fisico, anche se lo teme e cerca di eluderlo. Sono tanti i segnali di nascite impossibili, di difficoltà a ridare vita ad una nuova dimensione esistenziale, di vite non osate. Sono comportamenti che, poi, fanno da ostacolo, da ulteriore impedimento all'entrare in un "tempo nuovo", comportamenti che segnalano un inadeguato modo di vivere il proprio tempo da protagonisti attivi⁵.

La ricerca del "sentirsi vivi", dell'"esserci" passa in primo luogo per la sensazione di essere protagonisti della propria crescita e su questo bisogno ruota forse tutta l'esperienza adolescenziale. Un bisogno che se non trova spazio, ma anche supporto e contenimento, per essere vissuto con consapevolezza, diventa uno sterile tentativo di crescita "dismorfica". Lo osserviamo in moltissimi dei comportamenti adolescenziali, a partire dalle modalità di aggregarsi dei ragazzi abbandonati a se stessi che ripropongono antiche forme di unione, più vicine alle tribù guerriere che alla socializzazione gruppale, fino ad arrivare alle esperienze di dipendenza da sostanze o alle manifestazioni vandaliche e dissociali: in tutte queste manifestazioni si intravede il tentativo di "non uscire da sé" di "ripiegarsi su di sé", senza trovare una via d'uscita, limitando l'espressione della propria affettività, delle proprie tensioni psicologiche, delle proprie attenzioni e delle relazioni solo all'interno del proprio nucleo o del proprio piccolo gruppo. Ma una difficoltà a vivere la propria esistenza da protagonisti la si ritrova soprattutto all'interno dei vissuti familiari, dove l'architettura e la gestione dei tempi e degli spazi è fatta in modo da simulare il desiderio degli adulti che si attivi una vera maturazione dell'adolescente, ma dove poi tutto viene coperto da una iperprotettività che impedisce un reale sviluppo della soggettività. Questa mancanza di distanza dalle figure genitoriali e di sviluppo di una propria autonoma collocazione nel mondo porta ad una forte presentificazione, composta da fattori positivi e negativi. Comporta, infatti, una presentificazione *passiva*, dove l'atteggiamento è rivolto non solo alla rimozione degli aspetti tristi o degli eventi negativi del passato, quanto all'attribuzione in genere di un minor significato agli avvenimenti già accaduti, per non farsi condizionare da decisioni prese, per non dover rimuginare tra rimorsi e rimpianti; una *presentificazione attiva*, per cui ciò che è stato è stato, non bisogna troppo lasciarsi influenzare da azioni o omissioni compiute e non bisogna neppure preoccuparsi troppo di ciò che potrà accadere in futuro; importante è esplorare il presente. Diviene, del tutto inconsapevolmente, una strategia di vita che mira a *dissolvere* il futuro nel presente, cercando "cose e legami effimeri e transitori", senza progettualità, proponendo una "messa in scena" nella vita quotidiana di azioni e scelte che servono solo come prova generale della morte. La questione del "morire" e dell'"oltre la morte" vengono "liquidate" per dissolvenza, si potrebbe dire. È come se si fosse trovato un antidoto, un vaccino che, somministrato a "piccole dosi", è in grado di vincere la tossicità del morire. Un grande "teatro dell'immortalità" che esalta la non durevolezza e propone come modello l'"usa e getta" in cui beatamente vive il consumatore. E in questo masticare veloce si perde la dimensione dell'esistenza e del proprio futuro, della propria responsabilità e del proprio bisogno di protagonismo. Perdendosi nei meandri della quo-

⁵ Cfr. M. Pollo, *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

tidianità, pronti a fruire di tutto ciò che giunge a portata di mano, senza rendersi conto che la propria vita si dipana in una storia che ha bisogno di futuro e il futuro ha bisogno di essere prefigurato prima di tutto dentro di sé.

Anche altri comportamenti segnalano la fatica di una generazione a fare i conti con la perdita, e con la nuova nascita. Sono i comportamenti del rischio estremo, del gioco con l'impossibile, della sfida alla morte. Un salto nella vita adulta, un passaggio repentino, un bisogno di andare "oltre", "di attraversare la "catastrofe" tutta d'un fiato...⁶ Un bisogno di non semplice contenimento che si colloca tra la necessità dello sperimentare e la necessità della conservazione. Esporsi al rischio estremo è un richiamo forte, fatto di "attimi", magari riproposti ma sempre atti unici: lanciarsi con un elastico nel vuoto (Jumping), resistere tra le rotaie fino all'ultimo istante prima dell'arrivo del treno, gareggiare con la moto a chi riesce, lanciandosi al massimo della velocità, a fermarsi il più vicino possibile al muro ecc. sono la dimostrazione del sostenere la *prova*, di reggere il confronto, di non perdere il controllo su di sé e sulla realtà. È morire simbolicamente avvicinandosi il più possibile alla morte nell'ingenuo tentativo di vincerla.

La psicologia dello sviluppo ci ha ormai reso chiaro che il lutto e la sua elaborazione sono uno dei *fili rossi* dell'adolescenza. Filo che si dipana a partire dalla separazione dai miti dell'infanzia e dal superamento dell'illusione delle forme dell'"eterna appartenenza" ad un medesimo nucleo simbiotico. E la *nuova nascita* è rappresentabile proprio come un vero parto, compreso il dolore per la separazione e il vissuto profondo della perdita irrimediabile, una nascita che necessita, inoltre, della speranza di essere attesi e accolti, di potersi fidare e di essere presi in fiducia.

Ognuno "attraversa il guado" della seconda nascita in modo unico e originale. Ogni singolo ragazzo prova quell'ambivalente sentimento - tra colpa di farlo e desiderio di realizzarlo -, di separarsi luttuosamente dall'immagine forte e onnipotente del proprio genitore di abbandonare quella visione rassicurante del proprio corpo infantile e di affrontare le nuove responsabilità che l'ambiente chiede. Le reazioni possono essere le più diverse, anche se spesso nascono e si radicano, o si stemperano, sentimenti di inutilità esistenziale, di profonda difficoltà creativa, di mutismo espressivo⁷. Nello "iato" adolescenziale vi è un momento di sospensione in cui il soggetto non riconosce più se stesso, ritrovandosi ormai inadatto a indossare i panni dell'infante e non ancora pronto a vestire quelli dell'adulto. Nell'incertezza, nessuna immagine è attraente e tutte hanno un loro fascino, nessuna fisionomia sembra perfetta e tutte sembrano migliori della propria, tutto appare adorabile, ma sembra impossibile provare amore per sé e per il mondo. Questa sorta di essere e non sentirsi, esserci e non starci, porta ad abbandonare, per periodi più brevi o più prolungati, il gioco di sé, l'avventura e il piacere. Può fare ristagnare la propria quotidianità nell'inattività e nell'irrisolutezza, facendo perdere di senso ad ogni azione. Acquisire di nuovo la consapevolezza del proprio sé, vuol dire essere accolti o essere chiamati in contesti formativi e sociali in cui si prova che "si è di qualcuno", che si esiste, che "ci sono anch'io". Pratiche di "riconoscimento" per maturare e accettare l'idea che

⁶ Cfr. M.R. Mancaniello, *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS 2002; M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, PensaMultimedia, 2018.

⁷ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010; G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina Editore, 2000.

la morte esiste, che nel suo parlare il corpo ci comunica che sarà così, ma che allo stesso tempo brama la vita, freme e desidera. Divenire protagonisti equivale a sentirsi chiamati per nome⁸ e quando le ragazze e i ragazzi si sentono chiamati per nome, si sentono nella pienezza del momento.

3. La catastrofe adolescenziale⁹ e l'elaborazione del lutto di sé: il ruolo della morte interna nel soggetto adolescente

La fase della trasformazione adolescenziale nelle sue diverse forme di rinascita, sollecita un approfondimento sul significato che assume il processo di rielaborazione del lutto.

Credo che questo aspetto abbia oggi bisogno di una maggiore attenzione per comprendere i profondi processi di sofferenza che si attivano durante l'adolescenza e che forse sono troppo frettolosamente anestetizzati dalla velocità a cui tutto è sottoposto, mentre nel mondo interno i tempi sono notoriamente molto lenti e soggettivi. Nell'osservazione della realtà adolescenziale, da tempo alcune domande su molti fenomeni problematici e distruttivi che caratterizzano gli adolescenti non trovano le adeguate risposte che permettano di validarne la comprensione e arrivare un significativo lavoro pedagogico.

Sono sempre più convinta che le espressioni aggressive che si manifestano attraverso fenomeni come il bullismo, cyberbullismo, autolesionismo, o altre forme di comportamenti "anestetizzanti" come ludopatia, uso e abuso di alcool e di droghe e molte altre emergenti forme di distorsione della propria espressione, siano da rileggersi attraverso la categoria del lutto e della perdita.

Il lutto che vive l'adolescente è completamente suo. Ha bisogno di "piangersi", di attraversarlo in tutte le sue fasi, ha necessità di prendere visione dentro di sé della perdita irreversibile che sta attraversando. Si vive ed è in una dimensione soggettiva mortifica, il suo sguardo vede la realtà sotto un'altra forma, ma prima che venga accolta, deve attraversare le sensazioni della mancanza, della nostalgia di sé, della "rottura" interna, della frammentazione di parti di sé, della morte di ciò che conosceva e amava o comunque sentiva come proprie.

In una società in cui la morte è stata rimossa, in cui la mitizzazione della giovinezza è centrale, nella quale il corpo è edonisticamente visto come secondo il principio "giovinezza sinonimo di bellezza", l'adolescente si sente censurato nella sua possibilità di esprimere quello che sta vivendo. Un *lutto di sé*, il proprio lutto, intangibile, che, se anche volesse dividerlo, gli viene negato, se non addirittura fatto sentire, come una ingratitudine verso la natura, quasi a doversi sentire "in colpa" per le sensazioni di dolore che vive dentro di sé. Come può piangersi addosso se è nella fase della vita più anelata dal mondo degli adulti? Ingrato alla vita, sembra dirgli tutto il mondo che lo circonda. Il rischio di non potersi esprimere perché non solo non è compreso, ma è anche punito

⁸ Cfr. R. Mantegazza, *Come un ragazzo segue l'aquilone*, Milano, Unicopli, 2000.

⁹ L'avvio dell'adolescenza è letto nella sua trasformazione radicale per la quale il cambiamento di forma e la metamorfosi fisica e psichica, dettate dalla pubertà, sono lette secondo il paradigma della catastrofe, trasferendo in chiave analogica nel campo pedagogico il concetto di catastrofe utilizzato in matematica per definire la legge di trasformazione dei sistemi dinamici. Per un approfondimento del concetto di *Adolescenza come catastrofe* si veda: M.R. Mancaniello, *Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.

per questa sua arroganza verso il tanto che la forza generatrice della vita gli sta offrendo, diventa una solitudine interiore ancora più pesante di quanto non sia quella sensazione di vuoto che già prova. Una sorta di deprivazione della propria libertà di far “uscire” il dolore cosmico o comunque della possibilità di esternare questo dolore, perché non legittimato dal mondo adulto.

All’adulto che si esprime nella dimensione relazionale con l’adolescente, viene richiesto di farsi carico dei propri vissuti e delle dimensioni fantasmatiche connesse all’esperienza della separazione. Ponendosi come mediatore tra il soggetto e la sua trasformazione luttuosa, l’educatore per primo deve maturare in sé la consapevolezza della propria differenziazione in una costante riflessione sul proprio processo *individuativo*, in cui il tema della separazione e del lutto siano posti al centro.¹⁰

Senza entrare in profondità sul lavoro di Freud sulla morte¹¹, è necessario mettere in evidenza come l’uomo attiva delle forme di difesa nei confronti del tema della fine della vita che si configurano come negazione e rimozione¹², o anche come forma di dissociazione e del diniego. Un atteggiamento molto più culturale che naturale, nel quale un piano molto antico e inconscio della paura della morte, porta la parte razionale e cosciente a rimuovere dalla propria riflessione una relazione con la propria e l’altrui morte. Nella lettura freudiana, l’inconscio rifiuta la morte e si ancora ad un principio di immortalità che gli impedisce una possibile legittimazione della finitudine umana.

Gli studi e le ricerche sul lutto simbolico vissuto dall’adolescente sono certamente molteplici e in campo psicanalitico e psicologico sicuramente si ha una consapevolezza di ciò che avviene nel mondo interno di un adolescente. La prospettiva da cui si sta osservando questo processo di lutto, invece, credo che abbia ancora necessità di essere focalizzata, ovvero del ruolo dell’adulto di sostenere e contenere in sé e di dare una risposta pedagogica allo spazio e al tempo di lutto vissuto dall’adolescente nel proprio interno.

Lo stesso Freud, seppur riferendosi ad una morte reale, definiva un processo di maturazione profondamente significativo per ogni soggetto, la capacità di accogliere la propria finitezza e l’accettazione dell’intrinseca finitudine. Al contrario, la negazione della morte ne perpetua un terrore ingovernabile, che si traduce in un impoverimento e in una limitazione della vita stessa, sia personale che collettiva¹³

L’aspetto più rilevante di questa rimozione è dato da quella che per Freud è la più grave malattia dell’anima, ovvero l’onnipotenza narcisistica, che impedisce al soggetto di accettare il proprio limite e che proprio nell’esperienza del lutto si manifesta in tutta la sua pregnanza.

¹⁰ AA.VV., *Lutto e formazione di sé. Prospettive di consulenza autobiografica*, 2004, in https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/29457/38789/phd_unimib_061547.pdf (2.01.2018).

¹¹ S. Freud, *Lutto e Melanconia*, (1917), in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano 1995; S. Freud, *Noi e la morte*, (1915), Bari, Palomar, 1993.

¹² Oltre ai tanti riferimenti che si ritrovano in Freud al tema della morte (dal 1907 con *Azioni ossessive e pratiche religiose*, passando *Totem e Tabù* del ’13, poi per il capitale testo del 1927 *Il disagio della civiltà*, fino al 1938 *L’uomo Mosè e la religione monoteistica*) gli scritti, che più direttamente affrontano il tema della morte e del lutto sono: S. Freud: *Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte*, *Noi e la morte*, sono entrambe del 1915, così come *Lutto e melanconia*, anche se verrà pubblicata solo nel 1917. Tra le due date si pone il breve scritto *Caducità* datato 1916.

¹³ Cfr. S. Freud, *L’avvenire di un’illusione*, in *Opere vol. X*, Bollati Boringhieri, Torino, 1978. (1927).

In una società dove il tratto narcisistico sembra aver preso ormai il sopravvento su tutte le altre possibili forme di personalità collettiva, la difficoltà per il singolo individuo di relazionarsi con il pensiero della propria finitudine, mostra quanto sia difficile per l'adulto (sia inconsciamente che razionalmente), avvicinarsi alle sensazioni che questo nucleo problematico provoca¹⁴.

L'approccio empatico dovrebbe essere non tanto con il tempo di bellezza che l'adolescente sta vivendo, ma con il suo profondo lutto, un livello che rovescia il paradigma di lettura della relazione. Una dinamica identificatoria che riporti l'adulto ad un proprio percorso di maturazione della propria finitezza e che permette all'adolescente di sentirsi compreso nella parte più significativa della trasformazione e del lutto che sta vivendo.

L'adulto accogliendo il lutto dell'adolescente, elabora il proprio, e questo permette una identificazione che alimenta la relazione costruttiva, la *com-passione*, il *cum-patir*, il provare insieme all'altro, la dimensione di mancanza che si sta verificando nelle immagini interne di sé dell'adolescente, nella sua trasformazione catastrofica in atto¹⁵.

Diventa interessante notare come, nell'evento morte, il più individualizzante della vita del soggetto, l'altro si rivela *specchio*, confermando che non vi è soggettività al di fuori dell'intersoggettività, che la separatezza tra *io* e *l'altro* segna allo stesso tempo un legame indissolubile, in virtù del quale per entrambi è impossibile cogliere se stessi al di fuori di uno sguardo reciproco. Il cambiamento morfogenetico dell'adolescente segna la morte di una parte del soggetto anche per i soggetti intorno a lui, una esperienza di separazione che scatena la percezione dolorosa dell'altro come *non-io* e lo colloca nel campo dell'alterità e del desiderio, divenendo allo stesso tempo, esperienza decisiva e strutturante per l'identità del soggetto. Ciò è possibile proprio perché, al di là di ogni interpretazione riduttiva e narcisistica che vede nell'interiorizzazione del ricordo la possibilità di compiere finalmente un'appropriazione definitiva dell'altro, l'esperienza del lutto è esperienza che ne conferma la radicale alterità¹⁶. Il lutto porta con sé la capitolazione della comunicazione, in quanto la morte impedisce ogni forma di scambio con la forma precedente. La perdita di questa dimensione ha una profonda risonanza emozionale, e quel livello di morte che si percepisce, lascia in uno stato di profonda desolazione, attivando una sordida sofferenza data dall'impossibilità di contatto e di comunicazione. In una immagine speculare, insieme alla dimensione precedente dell'altro (il mondo infantile, nel nostro caso) si perde anche lo sguardo che l'altro aveva sugli altri e si ha la consapevolezza di non essere più nel pensiero dell'altro e si perde anche l'immagine che avevamo di noi grazie all'altrui presenza.

¹⁴ Cfr. V. Cesareo, I. Vaccarini, *L'era del narcisismo*, Carocci, Roma 2012; A. Lowen, *Il Narcisismo. Identità rinnegata*, Milano, Feltrinelli, 2013; A. Selmi, *Il narcisismo*, Milano, Il Mulino, 2007; U. Galimberti, *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2013; K. Strzys, *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali* (1978), Milano, Feltrinelli, 1981; C. Lash, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 2081; M. Recalcati, *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Franco Angeli, Milano 2002; J. Kristeva, *Le nuove malattie dell'anima*, Roma, Borla, 1998.

¹⁵ Nel tempo il significato di *com-patir* si è trasformato verso un senso di pietà, ma nella sua accezione originaria è la partecipazione alla sofferenza dell'altro. Un senso di vicinanza intima e profonda con un dolore che non nasce come proprio, ma accolto come sentimento che lega all'altro, esprimendo una manifestazione di un tipo di amore incondizionato che strutturalmente non può chiedere niente in cambio, divenendo il viatico per ritrovare gioia vitale e entusiasmo.

¹⁶ Cfr. J. Derrida, *Memorie per Paul De Man*, Milano, Jaca Book, 1995.

Sappiamo bene che la consapevolezza “di essere nel mondo”, di esistere, nasce dallo sguardo che è stato poggiato sul soggetto dall’oggetto d’amore, dal *cargiver* e che da quel modo di essere “guardato”, ha percepito di esistere. Il principale compito a cui il soggetto (adulto) è chiamato nei confronti dell’altro (adolescente) è offrirgli il proprio sguardo dalla propria prospettiva, un gesto, che lo arricchisce e contribuisce al suo completamento (Bachtin, 1998). Questo sguardo si spegne con la morte (delle parti infantili) e c’è la perdita di una parte comunicativa che era intrinsecamente strutturante per l’identità di entrambi, poiché quello che l’uno si sentiva di essere e fare era intrinsecamente connesso all’essere e al fare dell’altro (Melchiorre, 1998). All’interno di questa implicazione reciproca, il venir meno dell’uno è in qualche misura anche il venir meno dell’altro e il dolore per la scomparsa dell’altro e la responsabilità che viene continuata a sentire nei suoi confronti, evidenziano tutto il senso dell’appartenersi reciproco. La solitudine che si viene a creare per entrambi, rende evidente la consapevolezza che l’identità del soggetto è strettamente legata alla reciprocità.

La perdita vissuta, porta allora con sé il riverbero di quella separazione originaria, che sta alla base di ogni possibile percorso di soggettivazione. Il lutto, nel suo essere chiamata estrema alla responsabilità nei confronti dell’altro, spezza ogni illusione di autosufficienza, primo e decisivo passo verso un possibile percorso di consapevole formazione di sé. Per poter creare le condizioni affinché questo lutto interno sia realmente maturativo e al contempo creativo, così come sostenuto da Melanie Klein, attraverso la “ricostruzione del proprio mondo interiore”, è necessario l’attraversamento e la tolleranza di quel dolore, il passaggio delle diverse fasi di elaborazione del lutto e di un tempo fatto di lentezza e comunque estremamente soggettivo¹⁷.

Il lavoro di riflessività che viene richiesto all’adulto è principalmente quello di saper sostenere l’esperienza di separazione e perdita che sta vivendo l’adolescente a livello interno, riuscendo a sostenere anche i propri meccanismi identificativi e proiettivi che – al contrario – tendono ad attivare la negazione. Un processo che può sembrare paradossale, proprio perché rischia di essere neutralizzato dallo stesso paradigma del lutto che richiede di saper stare in contatto con la propria esperienza interna di morte, la quale, come ampiamente dimostrato dalla letteratura, richiede un profondo lavoro su di sé e sulla propria rappresentazione interna del lutto. Un complicato intreccio di meccanismi difensivi che tendono ad allontanare tale dimensione di contatto, generando una solitudine nella solitudine all’adolescente, che in questa fase, tende a ricercare l’*alter* che gli permetta di tollerare ciò che sta provando. All’adulto viene fatta una implicita richiesta di “stare nel lutto”, di saperlo “toccare”, di saperlo sostenere nel tempo riuscendo a non respingerlo e a non tentare una veloce “riparazione salvifica”.

Una delle componenti primarie di questa elaborazione del lutto interno riguarda la rabbia che è la reazione più pregnante dei meccanismi propri del dolore. Nell’adolescente si attiva in modo peculiare questa funzione della collera, la quale diviene il mezzo per compiere l’impossibile tentativo di recuperare il sé perso e non ha alcun connotato patologico, ma è l’espressione di questo potente impulso, condizione necessaria perché il lutto possa essere elaborato.

¹⁷ Cfr. M Klein, *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, in *Scritti 1921-1945*, Torino, Boringhieri, 1978.

Una rabbia che chiede spazio e canalizzazione, ma che viene censurata dall'adulto, con la conseguente duplicazione del suo potenziale, poiché la frustrazione data dalla mancata accoglienza della sua manifestazione, genera altra rabbia.

Credo che questo sia un *nodo focale della relazione con l'adolescente* e sia un piano della dinamica adulto-educatore/adolescente che richiede una specifica attenzione, per affrontare tutte le diverse forme di espressione violenta, sia etero che autodirette, degli adolescenti.

Un piano che richiede alla formazione dell'educatore così come degli insegnanti e degli adulti significativi in generale, un importante lavoro su di sé e sul proprio modo di "sostenere" e di prendersi cura del dolore provocato dalla perdita di una parte importante del Sé e dal conseguente senso di morte. Una capacità educativa che richiede che l'adulto si offra come figura in grado di sviluppare una relazione di contenimento e di sicurezza, ovvero che sia in grado di accogliere il dolore e di saperlo sostenere, per poi agire nella direzione della trasformazione delle parti sofferenti in parti di consapevolezza e di conoscenza. In tal senso, essendo la pubertà il confine tra la perdita dell'infanzia, e quindi generatrice di lutto, ma anche il momento di catastrofe, e quindi generatrice di una nuova dimensione dell'essere, o una seconda nascita, l'adulto educatore assume la valenza di *sostituto materno*, con le medesime funzioni per la vita alla nascita del sé sociale. Assumersi la responsabilità di essere un adulto – educatore o insegnante o più in generale adulto di riferimento – con la funzione di *cargiver* e di accompagnare l'adolescente in questa fase così dolorosa, contenendolo e sostenendo il peso del lutto che sta vivendo, necessita un profondo lavoro sulle proprie competenze emotivo-affettivo e relazionali e sulla capacità di gestione del proprio conflitto interno. Ovvero, è necessario che l'adulto sappia agire un ascolto profondo – lasciando spazio alle emozioni dell'adolescente –, che sappia attivare un dialogo continuo e libero – lasciando spazio alla memoria e al narrarsi anche con il silenzio –, che sia in grado di condividere apertamente le sensazioni del dolore e di toccare il limite e il dramma senza provare paura.

Un adulto che riesca a prendere tra *le proprie mani* le parti dell'adolescente di sé non conosciute prima, come il senso di morte e di perdita, ovvero quelle parti che sono una nuova scoperta e di cui l'adolescente non conosce il senso, e sappia restituirglielo in termini di sostenibilità e di novità verso un nuovo modo di essere, quello della vita adulta.

Una competenza che richiede un lavoro attento alla gestione del momento catastrofico senza porsi nella posizione giudicante e svalutante nei confronti delle diverse forme in cui la sofferenza si manifesta, ma, al contrario, capace di vedere in questa dimensione la ricchezza della novità e della nuova nascita e di provare a canalizzare in modo costruttivo le potenzialità personali, trasformando in energia positiva le dimensioni distruttive.

Fasi e momenti dello sviluppo che richiedono un profondo investimento su quella categoria pedagogica della "cura" che si offre come sostegno e spazio di elaborazione, prima che la legittima richiesta di senso divenga espressione patologica o deviante dell'esistere.

L'elaborazione del lutto ha a che vedere con la funzione di attaccamento ed è l'esperienza che sancisce il definitivo processo di individuazione e lo sviluppo dell'autonomia¹⁸. L'adolescente a cui è permesso di portare a termine l'integrazione dell'evento di *perdita di sé in sé* sentendosi accolto e contenuto dall'esterno, progressivamente recupera un senso di alleggerimento a livello emozionale, con una ricaduta forte sul rafforzamento

¹⁸ Cfr. S. Parkes, H. Morris, *L'attaccamento nel ciclo della vita*, Roma, Il pensiero scientifico, 2000.

dell'autostima. Un buon contenimento esterno crea una maggior coscienza della propria individualità, della scoperta di *chi sono*, andando a rendere sempre più nitido e limpido il proprio valore e il proprio orizzonte di senso.

Nelle fasi di elaborazione del lutto, una componente fondamentale è data dal poter comunicare ed esprimere il proprio sentire, non solo in chiave relazionale con gli adulti, ma soprattutto con se stessi. Ci sono tre grandi momenti di elaborazione che sono in vari modi sostenuti dalle fasi della procedura: la chiusura, il lasciar andare e il riappropriarsi e l'impegnarsi nella propria spinta evolutiva.

Le fasi che nell'adolescente emergono in modo più palpabile, sono la *fase di chiusura* – che ben è leggibile nelle diverse manifestazioni problematiche espresse nei contesti di vita e nelle forme distruttive reali e simboliche, e la *fase del riappropriarsi di sé*, che sicuramente ha tratti maggiormente significativi da un punto di vista pedagogico e relazionale. In questa fase avviene un approfondimento del processo di riappropriazione di qualità profonde e lo sviluppo della consapevolezza del fatto che la *magia percettiva* e la *forza vitale* sono fenomeni conseguenti alla connessione con il proprio organismo e con le sue profonde qualità¹⁹.

La fase della scoperta del proprio mondo interno si attiva nel momento in cui il soggetto, nel suo *status nascenti*, riesce a distanziarsi dalle precedenti visioni di sé, legate fortemente alle proprie figure di sicurezza e prende consapevolezza che quelle parti sostanziali e valoriali sono anche le proprie qualità. Questa esperienza porta ad un arricchimento esistenziale ottenuto dall'investimento verso delle nuove sfide, verso altre affascinanti e eccitanti dimensioni di evoluzione, sviluppo, conquista. In questo tempo è importante che il soggetto possa investire le scoperte che sta sentendo di sé verso lidi e obiettivi nuovi, in modo da sentire tali risorse come proprie. Per far questo è necessario che riceva stimoli che permettano una sperimentazione ed un raffinamento continuo, al pari di ogni abilità umana. Questo si verifica mediante decisioni e intenzioni di dare gusto alla propria vita con attitudini, comportamenti, qualità e significati che avevano caratterizzato la dimensione di sé precedente, ma vivendole in senso autonomo, offrendo alla *magia percettiva* e alla *forza vitale* un nuovo spazio di relazione con se stessi. Solo dopo aver compreso il valore che si è in questa nuova forma autonoma e individuale, si ha la possibilità di utilizzare le proprie qualità come promozione di sé verso altre persone. Quando un adolescente è in questa fase, quando ha scoperto la vitalità che può far vibrare nelle relazioni con gli altri, comprende che, entrare in contatto con il proprio campo del *sentire* e dell'*emozionarsi* permette anche di uscire da sé e entrare in dinamica con quello degli altri. Le qualità del mondo interno appartengono a un complesso dinamico tra emozioni, sensazioni e cognizione e, nel momento in cui l'adolescente comincia a sentirle risuonare in sé, mentre comunica e si relaziona con qualcuno, si connette al proprio sentire e questo diventa un invito per l'altro a connettersi a sua volta, cominciando a definire relazioni affettive di qualità²⁰. La fase di scoperta del proprio mondo interno è il punto cardine su cui si effettua il cambio percettivo, il quale apre la fase dello

¹⁹ Cfr. Baiocchi P., *L'elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo*, in <https://docplayer.it/54167906-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dell-attaccamento-affettivo.html>, 2004 (02.04.2019)

²⁰ Cfr. M. Waddell, *Inside Lives. Psychoanalysis and Growth of the Personality*, Tavistock Publication, London 1998, trad. it., *Mondi interni*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.

slancio verso nuove sfide relazionali come punto di trasformazione, evoluzione e arricchimento esistenziale.

4. L'approccio pedagogico con l'adolescente in divenire

Il rapporto con tra l'adulto e il ragazzo è fondamentale per lo sviluppo di quella *ricerca di senso* che il soggetto adolescente sta vivendo e deve essere un rapporto diretto, fatto di condivisione, di messa in discussione, di dialogo, di apertura. Altrimenti non avviene nessun incontro educativo.

Il ruolo dell'educatore è di radicale importanza nel processo educativo, e non può mancare di affiancare il ragazzo per tutto il percorso, diventando il suo principale punto di riferimento nella progettazione delle possibili esperienze che lo porteranno alla costruzione di una nuova visione personale del mondo e di se stesso. La posizione dell'educatore non è quella di stare a guardare, organizzando e predisponendo in modo distaccato ed asettico le varie esperienze, ma di vivere con il ragazzo, "vestendo i suoi panni", mettendosi continuamente in gioco, guardando con i suoi occhi, riconoscendo i suoi bisogni ecc. L'educatore, che lo voglia o meno, che ne sia consapevole o no, con i suoi comportamenti, atteggiamenti, discorsi, scelte rappresenta un importante "mezzo" di formazione. La costruzione del rapporto educativo si fonda sulla reciproca scelta e l'educatore deve primariamente farsi accettare come una persona di cui è possibile fidarsi e a cui guardare con rispetto, stima, interesse. Il primo passo per creare un legame di tale fattezza è dato dalla capacità di accoglienza dell'adulto di tutte quelle peculiarità e caratteristiche individuali che il ragazzo porta con sé o vuole mostrare in adolescenza. Diventare il punto di riferimento principale per il ragazzo, trasmettendogli la chiara idea di essere una persona degna di rispetto, al quale guardare con apertura e disponibilità per accogliere le diverse e complesse sfaccettature che mostra, è la base per un reale relazione educativa. All'adulto viene chiesto un difficile compito, quello di permettere al ragazzo di scoprire ciò che è già conosciuto come se fosse una novità, di sentirsi accettati anche quando senza motivo mostrano una arrogante sicurezza e al contempo una profonda sfiducia in se stessi; di essere pronti a vivere insieme ai ragazzi l'avventura e lanciarsi verso il nuovo, guardando alle proprie esperienze con autoironia, sapendo accettare la sconfitta bonariamente e mostrando le proprie emozioni senza ingabbiarle in comportamenti conformi e conformati, così da permettere al pensiero di leggere la realtà in modo critico e verificare il valore delle regole, riappropriandosi del loro significato e non seguendo la massificazione e l'omologazione verso cui il mondo adulto sembra sempre andare.

In un'esperienza educativa in cui tutto si fonda sull'autoregolazione e un sistema di norme condivise, in cui non esistono strumenti e metodi sanzionatori, l'unica forza esercitata dall'adulto è quella dell'autorevolezza, del rispetto del ruolo e della maggiore esperienza e competenza. Per creare questo tipo di legame l'educatore può ricorrere al linguaggio delle cose concrete, deve passare dalle azioni e dalle esperienze condivise quotidianamente, azione comunicativa estremamente efficace perché da un lato esercita sul giovane una grande forza persuasiva e dall'altro perché permette di costruire uno sfondo che facilita l'incontro. Qualunque sia il grado di consapevolezza di tale influenza per l'educatore, le sue azioni, le sue parole, i suoi stili relazionali si trasformano per l'adolescente in modelli di comportamento nei confronti del mondo e degli altri, motivo per

cui l'educatore deve aver sempre chiaro il suo agire e l'intenzionalità di esso. Non deve porsi come *il modello*, cioè come il portatore del miglior punto di vista del mondo che il ragazzo dovrebbe imitare ed assimilare; in questo modo la testimonianza dell'educatore si trasforma in un'interpretazione univoca e definita alla quale non resta che adeguarsi. Ma sapere ed essere consapevole di essere preso ad esempio sì. Essere un educatore significa prima di tutto prendere coscienza e consapevolezza che si hanno delle persone di fronte sulle quali ogni azione, comportamento, atteggiamento, parola che viene agita avrà una influenza. Il grado e l'intensità di tale ascendente saranno diversi e diversificati a seconda dei momenti evolutivi, della posizione assunta dall'educatore nella mente del bambino/ragazzo, del livello di identificazione e stima che egli avrà sviluppato, ma sicuramente una parte dell'adulto inciderà sempre *sulla pelle* del ragazzo.

L'adulto-educatore è colui che accompagna, sapendo vivere dentro di sé lo spirito del ragazzo e collocandosi in una posizione di comprensione, ascoltando le sue esigenze, aiutandolo a trovare la strada per dar vita ai propri desideri, alle proprie aspettative, al proprio futuro, occupandosi di ognuno dei ragazzi che accompagna come se fosse l'unico, creando le condizioni per uno spirito di comunità e di gruppo che permetta di realizzare le potenzialità di crescita proprie dello stare insieme. Il percorso educativo risulta complesso e delicato e per questo, soprattutto nella prima fase di conoscenza del ragazzo, richiede la presenza di ottiche diverse che possano guardare all'adolescente sotto svariati punti di vista. L'educatore, però, non è e non può essere portatore di uno sguardo capace di conoscere e capire qualsiasi aspetto del ragazzo; in quest'ottica, quindi, il lavoro educativo è un lavoro condiviso con altri adulti, di corresponsabilità, necessaria consapevolezza per giungere alla completa e giusta comprensione della visione del mondo dell'adolescente e per costruire, di conseguenza, un intervento educativo efficace.

Compito principale di ogni educatore, comunque, rimane quello di creare le premesse per l'attivazione di un significativo processo autoformativo. Il concetto base su cui si articola la nostra riflessione, infatti, è che non ci può essere un buon percorso educativo se non si attiva anche uno specifico processo *autoformativo*, nel quale assume un significato importante sia l'*auto-genesi del soggetto*, come percezione di una propria autonomia e una personale responsabilità rispetto a determinate scelte, e *etero-genesi*, ovvero di quel processo che coinvolge vari attori ed agenzie al fine di condizionare, incanalare, ma anche ostacolare, accelerare la crescita. Non è affatto semplice delineare e delimitare l'apparato autoformativo, essendo parte inscindibile di quel sistema di formazione informale e formale, nel quale soggetti, oggetti e metodi della formazione sono un tutt'uno. L'autoformazione è una sfera che appartiene all'intimità del sé e come tale ha contorni estremamente sfumati. L'attenzione si focalizza sul soggetto e su ciò che egli pensa di aver fatto da solo, come autore della sua esistenza e come percezione che ha di sé come spettatore della propria crescita. Attraverso l'analisi del cambiamento, si possono individuare quegli eventi a cui *il soggetto* ha attribuito uno specifico significato, divenendo degli "indicatori" di formazione, della *sua* formazione. Sicuramente ve ne sono molti altri che hanno un'importanza, forse maggiore, ma comprendersi e riconoscersi come protagonista degli eventi di cambiamento ha un valore assoluto nel cammino verso la positiva elaborazione adolescenziale. La percezione del cambiamento deve avvenire, principalmente nel soggetto il quale è anche il solo che può narrare di sé e descrivere quanto è cambiato e perché. In questo modo, nella libertà intrinseca al raccontarsi, viene *ri-letto*

e *ri*-percorso il proprio vissuto imparando a guardare da lontano il mutamento avvenuto, consegnando allo stesso attore la genesi verso la propria adultità, momento nel quale il ruolo degli altri protagonisti che agiscono *intorno* – e *su* – di lui cominciano a sfumare, lasciando il posto al ruolo del sé. I vari e più diversi *agenti formatori* offrono e cedono, consapevolmente o meno, le loro energie e i loro modi di vedere la vita al soggetto in crescita, ma è solo lui che ne elabora la sintesi e crea il codice con cui poterne decifrare il significato. L'autoformazione passa attraverso il "riportare alla superficie" ciò che già è successo e la ri-composizione di ciò che sta avvenendo, soprattutto in quei momenti *critici* che hanno segnato il cambiamento, ri-percorrendo e ri-organizzando cognitivamente gli *eventi* che lo hanno determinato, innescando un processo verso la "consapevolezza di sé" e quindi verso una presa di coscienza della propria nuova identità. Il soggetto che si *auto-osserva*, assume una forma di allontanamento dalla realtà in cui è inserito, assumendo una posizione di centralità, ripiegandosi completamente su se stesso ma in modo *vitale*, attivando dispositivi auto-riflessivi per *lavorare* su di sé.²¹ Questa modalità di essere il protagonista della propria crescita, delle proprie scelte, condivise e dialogate con l'adulto, ma poi assunte con propria responsabilità, è un processo a cui non si può derogare se si desidera che il ragazzo possa arrivare a realizzare una partecipazione alla vita sociale con una propria consapevolezza esistenziale una propria coscienza individuale.

5. Una riflessione conclusiva sul rapporto tra morte e educazione

Nella storia l'educazione alla morte è stata sempre soggetta ai diversi contesti culturali, che hanno indicato all'uomo significati e modalità utili per affrontarla. Ciò si vede bene anche nella società di oggi, complessa e estremamente articolata, che rende il tema della morte, da sempre parte stessa della vita, difficile da affrontare. Per secoli ha accompagnato il cammino esistenziale dell'uomo, poiché faceva parte della quotidianità e ogni uomo che moriva aveva accanto, intorno, vicino a sé il gruppo a cui apparteneva e che accettava la morte tra gli eventi della vita. Nel recente passato, ognuno, bambino o adulto che fosse, prendeva parte ai lutti familiari, partecipando alle veglie, svolgendo le visite di cordoglio con i parenti. Oggi, al contrario, il tabù della morte sembra coinvolgere tutti e nessuno ha più il coraggio e la capacità di aiutare i bambini e gli adolescenti a comprendere il valore della morte e con esso il valore della vita. Il tema rimane spesso inesplorato e questa mancanza influenza in modo determinante la costruzione della personalità del bambino. La morte ha una collocazione centrale nella psiche umana, ma venendo essa rimossa dalla società, si crea una profonda dissonanza tra le percezioni interne e le modalità di contenimento di esse da parte del mondo esterno, dissonanza che si ripercuotono in modo significativo sulla visione del mondo e sulla definizione di un ruolo all'interno della società²². Le trasformazioni in atto, infatti, portano ad una forte problematicità da parte dell'adulto ad affrontare il tema della morte e i significati che essa si porta con sé. Il dominio della tecnica sulle scienze umanistiche, ha portato a

²¹ Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996; Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002; Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore, 2015.

²² E. Morin, *L'uomo e la morte*, Erickson, Trento 2014.

considerare la riflessione intorno ai grandi temi della vita una appendice all'istruzione scientifica, commerciale, economica. Certamente negli ultimi tempi si assiste ad alcuni cambiamenti di tendenza e il tema della morte è tornato al centro dell'interesse e della riflessione di sociologi, psicologi, filosofi e antropologi. Anche nell'ambito della salute è cambiata la sensibilità nei confronti della morte e del morente, ma sicuramente è nell'ambito dell'associazionismo e del no profit che si assiste ad un continuo lavoro di ricerca e di auto-formazione che contribuisce alla crescita della cultura diffusa. Siamo, però, ancora lontani da situazioni come l'Olanda, per esempio dove due grosse istituzioni si occupano di morte e di lutto, lavorando prevalentemente nell'ambito scolastico con corsi di aggiornamento per insegnanti, un intervento diretto sui ragazzi e addirittura sui bambini. Può sorgere spontanea la domanda, "perché educare alla morte?" ma ancora più immediata sembra essere la risposta. La necessità dell'educazione a comprendere il significato della morte nasce dalla considerazione di quanto peso assuma *la fine della vita* nell'esistenza umana. Aver rimosso collettivamente la morte, sia in termini spaziali – i cimiteri sono ormai anche fisicamente luoghi lontani dalla vista e dal pensiero – che strutturali – la morte è tenuta fuori dalla quotidianità, neppure se ne parla – alimenta il delirio di onnipotenza, alimenta forme di violenza di cui il soggetto non è neppure consapevole. Educare alla morte consente, allora, di evitare le *rimozioni* individuali e collettive, che è uno degli aspetti tra i più tragici della vita contemporanea. Il valore del limite fa parte dei capisaldi sociali: al centro di uno dei valori più condivisi e maggiormente difesi come la libertà, vi è proprio il concetto del limite tra il proprio mondo, i propri desideri, le proprie esigenze e quelle dell'altro. Così come nell'affettività, nella vita sentimentale, nella conoscenza, nell'appartenenza sociale, vi è sempre questa esigenza di trovare la misura tra le istanze soggettive e le necessità relazionali. Altro aspetto fondamentale per educare alla morte è la ricaduta che si ottiene rispetto alla ricostruzione del tessuto sociale. Attraverso la strutturazione di specifiche forme e luoghi per condividere l'affettività, l'ideale comune, la relazione profonda si può formare il ragazzo alla capacità di provare *compassione*, che significa principalmente "partire con", "sentire insieme". La compassione è un obiettivo per l'educando e una competenza di base per l'educatore o per tutti coloro che si occupano di formazione a diverso titolo, come insegnanti, religiosi, sanitari, familiari, poiché è su tale capacità che si fondano le pratiche educative dell'apertura all'altro, dell'accettazione, della valorizzazione della differenza, emergenze e urgenze educative proprie della nostra vita di oggi.²³

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Lutto e formazione di sé. Prospettive di consulenza autobiografica*, in https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/29457/38789/phd_unimib_061547.pdf (2.05.2018).
- AA.VV., *Immaginario giovanile e coscienza di sé*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2001.
- Ardone R. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Milano, Unicopli, 1999.
- Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile (1920-24)*, Lecce, Manni, 1998.
- Baiocchi P., *Gestalt Empowerment. Manuale per una rivoluzione culturale*, Pordenone,

²³ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione*, Cortina, Milano, 2001.

- Safarà Editore, 2015.
- Baiocchi P., *L'elaborazione del lutto. La gestione della perdita e dell'attaccamento affettivo*, in <https://docplayer.it/54167906-L-elaborazione-del-lutto-la-gestione-della-perdita-e-dell-attaccamento-affettivo.html>, 2004.
- Baldascini L. (a cura di), *Le voci dell'adolescenza*, Milano, Angeli, 1995.
- Baldascini L., *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- Barone P., Mantegazza R., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano, Unicopli, 1999.
- Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini Scientifica, 2009.
- Bauman Z., *Il teatro dell'immortalità - mortalità, immortalità e altre strategie di vita*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.
- Bertolini P., *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Torino, Il Segnalibro, 1989.
- Betti C., *Adolescenti e società complessa*, Tirrenia (Pi), Ed. Del Cerro, 2002.
- Cambi F., (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Cambi F., *Incontro e dialogo*, Roma, Carrocci, 2006.
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Pisa, Pacini Editore, 2015
- Caprara G.V., Fonzi A. (a cura di), *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Firenze, Giunti, 2000.
- Cesareo V., Vaccarini I., *L'era del narcisismo*, Roma, Carocci, 2012.
- Charmet G., Rosci P., *La seconda nascita*, Unicopli, Milano, 1998.
- Costantini A., *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Roma, Carocci, 2002.
- Cristiani C. (a cura di), *Smetamorfosi: adolescenza e crescita nei diari dei ragazzi*, Milano, Baldini&Castaldi, 1994.
- Croce M., *Risiko ergo sum?*, in *Animazione Sociale*, n. 30, 2000.
- Demetrio D., *Crescita e cambiamento*, in R. Massa, D. Demetrio (a cura di), *Le vite normali*, Milano, Unicopli, 1991.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- Derrida J., *Memorie per Paul De Man*, Milano, Jaca Book, 1995.
- Freud S., *Lutto e Melanconia*, (1917), in *Opere 1905/1921*, Milano, Newton Compton, 1995.
- Freud S., *Noi e la morte*, (1915), Bari, Palomar, 1993.
- Gadamer H. G., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 1983.
- Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Gasparini A., *Il fiore chiuso*, in S. Calori (a cura di), *Il fiore chiuso. Dubbi sulla tentazione di crescere*, Pisa, ETS, 2000.

- Gonfalonieri E., Scaratti G. (a cura di), *Storie di crescita: approccio narrativo e costruzione di sé in adolescenza*, Milano, UNICOPLI, 1999.
- Grasso G. (a cura di), *Le ragioni dell'adolescenza*, Milano, Guerini, 1995.
- Klein M., *Scritti 1921-1945*, Torino, Boringhieri, 1978.
- Kristeva J., *Le nuove malattie dell'anima*, Roma, Borla, 1998.
- Lash C., *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1979.
- Le Bretton D., *La passione del rischio*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1995.
- Lévinas E., *Tra noi. Saggi sul pensare all'altro*, (1991), Milano, Jaca Book, 1998.
- Lizzola I., *Cercare pensieri e parole sul limite della vita*, in ["http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm"](http://www.manitese.it/cres/stru31/lizzola.htm) (2004). 03.04.2019
- Lowen A., *Il Narcisismo. Identità rinnegata*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
- Mancaniello M.R., *Educare al «senso del limite» attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte nell'adolescenza*, in A. Mannucci, *L'evento-morte: come affrontarlo nella relazione educativa e di aiuto*, Tirrenia (Pi), Del Cerro, 2004.
- Mancaniello M.R., *Per una Pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce, PensaMultimedia, 2018.
- Mantegazza R., *Come un ragazzo segue l'aquilone*, Milano, Unicopli, 2000.
- Mapelli M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Marchese G., *La metamorfosi nell'adolescenza: "il corpo disincarnato"*, in http://www.associazioneaion.it/a01_4.html, 13.08.2017.
- Mariani A., *Corpo e modernità*, Milano, Unicopli, 2004.
- Massa R. (a cura di), *L'adolescenza. Immagine e trattamento*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- Massa R. (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia Scientifica, 1989.
- Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*, Milano, Unicopli, 1991.
- Massa R., *Sottobanco: le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Melchiorre V., *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- Melucci A., *Adolescenza, tempo di passaggio*, in AA.VV., *Biografie e costruzione dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 1993.
- Morin E., *L'uomo e la morte*, Trento, Erickson, 2014.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione*, Milano, Cortina, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.
- Natoli S., *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- Parkes S., Morris H., *L'attaccamento nel ciclo della vita*, Roma, Il pensiero scientifico, 2000.

- Pellai A., Boncinelli S., *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina Editore, 2000.
- Pietropolli Charmet G., *L'adolescente nella società senza padri*, Milano, Edizioni Unicopli, 1990.
- Pietropolli Charmet G., Rosci E., *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*, Milano, Unicopli, 1992.
- Pollo M., *I labirinti del tempo: una ricerca sul rapporto degli adolescenti e dei giovani con il tempo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Recalcati M., *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.
- Rossi S., Schirone T., Pediconi M.G., *Psicodinamica dell'adolescenza: adolescenti in relazione*, Milano, Guerini studio, 2001.
- Saraceno C. (a cura di), *Età e corso della vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Scaparro F., Pietropolli Charmet G., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Selmi A., *Il narcisismo*, Milano, Il Mulino, 2007.
- Stein E., *L'empatia*, Milano, Franco Angeli, 1986.
- Strzys K., *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali (1978)*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A., *Dimenticare Freud? L'educazione della società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1981.
- Waddell M., *Inside Lives. Psychoanalysis and Growth of the Personality*, Tavistock Publication, London 1998, trad. it., *Mondi interni*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Zambiano M., *Delirio e destino*, Milano, Cortina, 2000.
- Zambiano M., *Dell'aurora*, Genova, Marietti, 2000.
- Zuanazzi G.F., *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, Brescia, Editrice La Scuola, 1995.