

**MeTis**

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO V - Numero 1 - 06/2015

# “L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648  
www.progedit.com  
www.metis.progedit.com  
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR  
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

**Direttore scientifico**

**Isabella Loiodice (Università di Foggia)**

**Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

**Comitato scientifico**

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d’Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); María Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Ulivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

**Comitato di redazione**

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

**IN QUESTO NUMERO**

Parafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi del colera*) di Gabriel Garcia Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.

In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

**L'EDITORIALE - EDITORIAL**

*di Isabella Loiodice*

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipresente”, p. 5

**INTERVENTI - ARGUMENTS**

*di Roberto Albarea*

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

**SAGGI - ESSAYS**

*di Michele Corsi*

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

*di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio*

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

*di Lorena Milani*

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

*di Maria Grazia Riva*

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

*di Maria Vinella*

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

*di Vasco D'Agnesse*

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

*di Giuliano Franceschini*

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

*di Catia Giacconi*

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

*di Marco Milella*

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

*di Furio Pesci*

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

*di Marco Piccinno*

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

*di Stefano Polenta*

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

*di Massimiliano Stramaglia*

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

*di Gabriella Armenise*

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

*di Micaela Castiglioni*

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

*di Matteo Cornacchia*

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

*di Claudio Crivellari*

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

*Daniela Dato*

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

*di Daniela De Leo*

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

*di Barbara De Serio*

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

*di Tiziana Iaquina*

Educare al dolore, p. 216

*di Paola Martino*

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra asceti e funambolismo, p. 231

*di Marisa Musai*

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

*di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri*

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

*di Monica Parricchi*

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

*di Micaela Sánchez Martín*

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

*di Roberto Travaglini*

Educare alla crisi, p. 273

*di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

*di Severo Cardone*

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

*di Angela De Piano*

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

*di Tommaso Fratini*

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

*di Francesco Mansolillo*

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

*di Laura Selmo*

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

## EX ORDINIUM

*di Mattia Baiutti*

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

*di Federica Cirulli*

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

*di Viviana De Angelis*

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

*di Emanuela Fiorentino*

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

*di Luca Giuseppe Ingrosso*

Dalla crisi delle culture al progetto interculturale. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

*di Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

*di Elisa Maia*

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

*di Valentina Pennazio*

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

*di Claudio Pignalberi*

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

*di Silvia Corral Robles*

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

*di Mario Salcuni*

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

*di Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

*di Gabriella Vitale*

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

## BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

*di Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López*

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

*di Giuseppe Annacontini*

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

*di Raffaele Mantegazza*

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

*di Mariarosaria De Simone*

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

*di Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

*di Carlo Macale*

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

*di Alessandra Romano*

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

## OPERA PRIMA

*di Carmen Colangelo*

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Meccenate, p. 561

*di Silvia Della Posta*

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

**RECENSIONI***di Alessandra Altamura*

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

*di Giuseppe Annacontini*

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

*di Sergio Bellantonio*

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

*di Marco Brancucci*

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

*di Enrica Fontani*

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

*di Rosa Gallelli*

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

*di Luca Giuseppe Ingrosso*

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

*di Maria Grazia Lombardi*

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

*di Rosaria Pace*

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

*di Franca Pinto Minerva*

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

*di Alessandra Romano*

Stollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

*di Paolo Serreri*

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

## Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione

di *Massimiliano Stramaglia*

Le maggiori teorie sulla fase adolescenziale si soffermano sulle caratteristiche specifiche di questa età: dai cambiamenti fisici e psicologici in atto alla cosiddetta “crisi” che connota l’acquisizione di un’identità adulta. Questo articolo si propone di descrivere l’*adolescenza* a partire dagli *adolescenti*: per comprendere la loro realtà, infatti, è opportuno interrogare non solo le teorie sull’adolescenza, ma pure l’adolescente in carne e ossa, i suoi vissuti e le sue relazioni attuali. Uno sguardo di sistema sul processo di crescita adolescenziale conferma come ogni adolescente sia egli stesso (e sappia pure stringere) un originalissimo nodo all’interno di più reti reali e virtuali: dalla famiglia presente e passata al gruppo dei pari, dalle istituzioni sociali alla Grande Rete, con tutti i significati culturali e meta-culturali che quest’ultima può avere. Il rapporto fra gli adolescenti, le famiglie e la Rete viene perciò analizzato alla luce di una riflessione critico-prassica di matrice pedagogico-familiare e della riproposizione in chiave inedita di alcune teorie psicoanalitiche classiche. Attraverso l’analisi delle interazioni fra l’adolescente, la sua famiglia, la società e le istituzioni sociali si cerca di indagare quali significati simbolici possano avere la realtà virtuale e l’identità virtuale nelle quali si muovono gli adolescenti contemporanei. La Grande Rete odierna è così paragonata all’archetipo della Grande Madre illustrato nel mito di Dedalo, Icaro e la Regina di Creta. Infine, si propone un confronto fra due ricerche empiriche che chiariscono come evolva il rapporto fra gli adolescenti, le loro famiglie reali o percepite e la Rete.

The main theories about adolescence are focused on the specific characteristics of what is simply considered as a season of human life: from the physical and psychological changes to the so-called “crisis” that preludes to the conquest of an adult identity. This paper aims to describe *adolescence* starting from the real life contexts of *adolescents*: not only deepening some pedagogical theories about them, but also portraying adolescents in the flesh, their past experiences and their current relations. The conception of adolescent growth as a “complex system of existential ramifications” confirms that every single adolescent is (and is able to tighten) an original node within multiple real and virtual networks: his family in the past and at present, the peer group, social institutions, the World Wide Web and all of the cultural meanings that it can bring. The relationships between adolescents, their families and the Web are therefore analyzed in the light of pedagogy of the family and some classical (but revisited) psychoanalytic axioms. Through the analysis of the interactions between new adolescents, their families, society and social institutions, this article tries to explain the symbolic opportunities and traps that virtual reality can embody, and to explore the virtual identities in which adolescents move. The Web is compared to the archetype of the “Great Mother” inferable from the greek myth of Daedalus, Icarus and The Queen of Crete. Daedalus, in fact, is a father who tries to free his son from the Labyrinth where the Minotaur is hidden. The Web, like the mythical Labyrinth, is full of risks and dangers (from online pedophilia to the phenomenon of cyberbullying), but, if used in the right way, it can give access to endless possibilities: for example the development of creative thinking, the power of exploring unknown paths, the ability to weave networks of connection with the real peer group (from friends to classmates). In order to actualize the myth it is shown a comparison between two Italian empirical studies about adolescents, their real or perceived parents, and the World Wide Web.

### Premessa

Gli adolescenti sono spesso considerati *individui*, e, pertanto, indagati isolatamente rispetto ad altri gruppi sociali di riferimento, come il gruppo dei bambini – in quanto soggetti incarnati o in qualità di ambito proiettivo – o il gruppo degli adulti – quelli significativi, e quelli mitizzati.

Gli stessi genitori, nel descrivere le nuove interazioni con i figli adolescenti, riferiscono di tipicità (pure emergenti) ascrivibili a una percezione stereotipata della fase adolescenziale (il luogo comune dell'adolescente ribelle) piuttosto che al dinamismo situato (personale e circostanziato) proprio di ogni stadio di crescita. Si rifletta sulla dialettica fra “*esigenza di senso*” e “*ricerca di senso*” (Arioli, 2013, pp. 74-75): come asserire scientificamente che tutti gli adolescenti compiano il salto di qualità dal *riconoscimento* del bisogno alla *sfida* dell'appagamento sensato? Quanti *sensi* adolescenziali finiscono per accomodarsi al reale – senza esigere troppo da loro stessi – e quanti, piuttosto, si inverano alla luce della loro anima sovversiva – distruggendo per creare il nuovo? Quanti bambini sanno essere più adolescenti degli adolescenti – trasformando un semplice cucchiaino da tavola in un microfono – e quanti adulti sono alla continua ricerca di loro stessi, astruendo da ciò che è dato formalmente l'informale più puro? Quanti adolescenti, piuttosto, si omologano alla “vita in vetrina” (Codeluppi, 2009) dei giorni nostri, si rifugiano nella noia esistenziale del non-senso (Ricci, 2008) e del ritrovarsi *Not in Education, Employment or Training*, o prediligono la via del dolore fisico – i *piercing* e i tatuaggi alla moda (Xodo, 2011, p. 12), in questa direzione, rappresentano solo la punta dell'iceberg, oppure la versione socialmente accettabile, della componente masochistica di alcune adolescenze – al fine di rimuovere dai pensieri la riflessione più profonda sul dolore di esserci (o di essere solo un granello di ciò che si vorrebbe essere)? *Adolescenza*, invece, è un nome collettivo: per il carattere estremamente eterogeneo delle reali adolescenze; perché il fenomeno coinvolge alla stessa stregua familiari, gruppo dei pari e istituzioni sociali; e perché l'adolescenza è oggi “diffusa” (Stramaglia, 2011, p. 8), e la figura dell'adulto sempre più sbiadita. Gli adolescenti, difatti, sono persone: esseri-con, e pertanto esseri-di-relazione. Sovente, madri di alunni con problematiche di rendimento o di inserimento si rivolgono agli insegnanti di scuola secondaria lamentando che i figli, da quando hanno intrapreso il nuovo ciclo di studi, non siano più gli stessi. La logica appena abbozzata suggerisce, in verità, che i figli non siano più i medesimi giacché in preadolescenza o in adolescenza piena. E che i cambiamenti in corso non riguardino soltanto l'alunno, ma anche la sua famiglia – che ha cominciato a educarlo ad anni zero – e la stessa scuola, talvolta impreparata ad accogliere persone e preoccupata di formare *ai* contenuti piuttosto *che* contenuti (Intravaia, 2015). Di bullismo omofobico, ad esempio, se ne è sempre discusso poco. Probabilmente per ragioni di pubblico decoro, dacché l'omosessualità è tuttora considerata un tabù. Eppure, “per gli studenti gay [...] appaiono più alte, rispetto agli altri, le probabilità di essere coinvolti in episodi di bullismo in qualità di vittime” (Burgio, 2012, p. 114). Cosa è cambiato, in conclusione, per l'adolescente: l'idea di un'innocenza impossibile e perduta, la relazione con una famiglia che nega-accetta-rifiuta il suo presunto orientamento sessuale, o l'essere additato (magari a torto) come omosessuale dal gruppo dei pari/contesto classe? *È cambiato tutto*. La sua adolescenza è quella della sua famiglia, della famiglia sociale dei compagni di classe e degli adulti di rilievo. Il suo disagio è *fisiologico, affettivo, sociale*. Giammai individuale.

## 1. Nuove adolescenze virtuali

Un'interpretazione finalmente dinamica delle relazioni familiari – ovvero incentrata sui processi psichici interni e sui cambiamenti socio-culturali attorno ai quali ruotano le famiglie – non può che attestare il carattere gruppalmente dello stadio adolescenziale. Non solo il soggetto in fase di crescita, ma gli interi sistemi di relazioni materiali e osmotiche (o di confine) che strutturano e permeano la compagine domestica hanno un'importanza cruciale nel designare un'adolescenza piuttosto che un'altra.

Spesso i genitori lamentano che, a fronte di un determinato modello educativo parentale, non corrisponda, nei fatti, un sistema sociale prossimo ai valori favoriti dalla famiglia. In effetti, essere adolescenti oggi può avere un significato *apparentemente* diverso rispetto all'esserlo stati qualche decennio addietro: non solo perché le famiglie contemporanee sono multiformi (D'Addelfio, 2012) e perlopiù in crisi (dai nuclei ricostituiti a quelli monoparentali), ma anche perché la socio-cultura odierna è polivalente rispetto alla monocultura di stagioni passate, e temi e problemi che hanno fatto

la storia dei movimenti adolescenziali – quali la libertà sessuale o la volontà di essere diversi dalla massa – sono ormai all’ordine del giorno, e normalizzati.

Così, sul piano dei comportamenti, i nuovi adolescenti “appaiono meno ribelli, ma a tratti più smarriti e come demotivati e storditi” (Fratini, 2006, p. 42), forse a ragione delle troppe possibilità che sono date avere in termini di scelte personali e progettuali, sessuali ed esistenziali, e a modelli identitari fragili, poco autorevoli (gli adulti di riferimento) se non illusori, ingombranti e totalizzanti (gli schemi d’azione onnipotenti e onnipresenti proposti dai media) (Sampietro, 2013).

A prescindere dalla specificità del soggetto adolescente, il suo carattere di persona lo espone a un dinamismo che potrebbe quasi definirsi virtuale, poiché drammatizza l’agito (passato) e l’agire (presente) del padre e della madre e i rapporti pregressi e attuali con possibili fratelli e sorelle.

L’età adolescenziale, infatti, rappresenta un periodo di difficile “re-invenzione” (Formenti, 2012) di tutti i legami familiari, giacché sia i genitori che il figlio intravedono, nel relazionarsi, “reciproci sensi di colpa in virtù di rispettivi lutti che non riescono a essere elaborati” (Fratini, 2006, p. 34), e un tale convergere di proiezioni non può che ricadere, per vie dirette e traverse, sugli altri figli presenti nel medesimo scenario. Il più grave lutto che si ritrova a elaborare l’adolescente è la perdita della propria infanzia, o della madre preedipica e mitizzata (tenera, presente e accudente), che può tradursi in un forte senso di colpevolezza nei riguardi dell’ambiente familiare (vissuto come matrice di censura psichica fra sé e la propria madre virtuale *ergo* proiettiva). “Avere quell’età è colpevole; crescere, vivere, godere è colpevole. Poiché il sentimento di colpa è intollerabile [...], l’adolescente cerca di dargli un nome, di trovarne i motivi. A volte è sospinto a compiere gesti trasgressivi al fine di [...] [nominare il] proprio sentimento di colpa e cercare un sollievo nella sanzione che l’ambiente educativo somministra” (Charmet & Rosci, 1995, p. 127). D’altra parte, il padre e la madre debbono “accettare la separazione del figlio pur continuando a esercitare per lui un sostegno emotivo rispettoso della sua crescente autonomia mentale e del suo bisogno di individuazione [...]. [II] che implica da parte del genitore lo svolgimento di un lutto, a sua volta [...] legato [...] al dato di realtà che il confronto con le rispettive componenti di fragilità e difficoltà [...] [non può che rendere] il rapporto inevitabilmente [...] in bilico, frustrante e problematico” (Fratini, 2007, pp. 29-30). Per questa ragione alcuni tra gli adolescenti attualizzano condotte rivendicative nei riguardi della madre legalmente separata che ha privato l’infanzia della figlia della figura paterna, o del padre oltremodo indulgente che non consente al figlio l’identificazione nella norma sociale e lo induce, pertanto, a condotte di fuga dalla realtà. “Proprio per queste ultime caratteristiche è facile trovare nei genitori sentimenti di disagio di fronte ai movimenti adolescenziali tesi all’individuazione (contrapposta mentalmente alla coesione), alle bugie e ai comportamenti di sotterfugio (contrari alla lealtà), alla separazione dai genitori (antitetica all’attaccamento)” (Zani, 2011, p. 188). Infine, nella società del figlio unico (perché solo o perché *il solo fra i tanti*), “il minore, [...] non potendo relazionarsi con la società fraterna [...], subisce inevitabilmente la mancanza di contatti con altri bambini ed esperisce quasi esclusivamente il rapporto con gli adulti” (Spina, 2012, p. 147), con i rischi che il suo mondo intimo (speculare a se stesso) non possa che proiettarsi al di fuori della famiglia, e che la socio-cultura adolescenziale non sia adeguatamente controbilanciata da una cultura paritetica di stampo affettivo. *L’adolescenza, per ciò che consegue a siffatte tematizzazioni, non è un’entità a se stante che risponde a una categoria individuale, ma il processo-prodotto di tutte le interazioni familiari pregresse alle prese con il sorgere di inedite modalità interattive e relazionali.*

L’adolescenza, in altre parole, è una tipologia relazionale che coinvolge più soggetti e più piani di attinenza (passati, presenti e futuri), non già un’età della vita.

Le famiglie contemporanee, oltre alla *virtualità* della fase in oggetto (o agli aspetti proiettivi tipici del rapporto genitori-figlio adolescente), devono fare i conti con nuove forme socio-culturali di natura virtuale: quelle introdotte dai *media* e dai *personal media* (Frabboni, 2012, p. 21), le quali istituiscono codici identitari affatto eterogenei e amplificano la gittata delle identificazioni e delle proiezioni *fra sé e sé*. La realtà virtuale, da quando lo *spettacolo* (lo strumento del guardare) è una verità diffusa (Debord, 1967/2008, p. 81), *esiste* nella stessa misura in cui esistono le realtà familiari e sociali, concrete o futuribili, in gioco nel processo di crescita dell’adolescente. A un punto tale che

le famiglie di oggi sono designabili quali “tecnologiche” (Lancini & Turuani, 2009, p. 127) sia perché l’identità di ciascun componente è protesica (dall’*homo videns* all’*homo digitalis*) (Sartori, 2007), sia perché, in ragione del virtuale, “si intravede la possibilità di riscrivere radicalmente, in un futuro non molto lontano, le regole del processo della definizione identitaria” (Vallario, 2008, p. 63). In riferimento alle differenti condizioni adolescenziali è innegabile, al riguardo, che “*inetwork* (ad esempio *Facebook* [...]), le *chat*, i *blog*, i *video-game* ecc., collocando l’*adolescente in rete*, ne [abbiano] trasformato radicalmente lo stile di vita, le consuetudini, l’abito comportamentale” (Spina, 2012, p. 148). Se si considera la cosiddetta identità virtuale dell’adolescente è facile dedurre come essa, poiché socializzata e riconosciuta in quanto tale da ulteriori utenti, non sia meno vera di quella incarnata. La rappresentazione di sé che si intende dare in rete è una proiezione verosimile dell’idea che si ha di sé, e gli adolescenti, che amano i giochi di proiezione, simulano un esserci che è in potenza, per l’appunto virtuale, giacché immaginato. “Le fantasie compensatorie”, nondimeno, “caratterizzano da sempre la risposta di mediazione al vissuto frustrante dell’incontro tra reale e virtuale” (Vallario, 2008, p. 67). Se ben utilizzate, le nuove tecniche di comunicazione possono così favorire un adeguato supporto esterno allo sviluppo dei processi di astrazione e “simbolizzazione” (Lancini & Turuani, 2009, p. 17) specifici di questo periodo, e concorrere ad attenuare l’angoscia derivante dalla “mentalizzazione” di un corpo infantile morente, o spazio-temporalmente limitato (Ivi), attraverso la dilatazione nel tempo e nello spazio operata dalla “Grande Rete” (Attardi, 2001, citato da Mandelli & Panaro, 2009, p. 49).

## 2. La “Grande Rete” e la “Grande Madre”

A scanso di equivoci, la nostalgia dell’Eden che colora di tonalità fosche alcune adolescenze non si riconnette, virtualmente, alla sola figura della madre. Molto spesso la psicoanalisi classica – che costituisce il sostrato speculativo di questo articolo – è stata tacciata di maschilismo, giacché pare responsabilizzi troppo la figura della madre e de-istituzionalizzi il valore educativo del padre. Ogni costrutto teorico, che può pure avere una validità relativa, può essere nondimeno rivisitato alla luce dei cambiamenti socio-culturali in atto e, proprio in virtù di tale riconsiderazione, darsi quale prospettiva teoretica di riferimento senza risultare affatto desueta o ideologica. In altri termini, lo specifico del pedagogico è nel contestualizzare e storicizzare. La Madre che ha accompagnato la crescita del bambino in tenera età, e dalla quale l’adolescente è chiamato dal suo stesso esserci a separarsi, è il mondo dell’Infanzia nella sua interezza: il padre, la madre, i fratelli e le sorelle. È in questa Grande Rete di apporti affettivi significativi che l’adolescente rinviene gran parte del suo fardello interiore, che sceglie di svuotare e di empire di significati nuovi per sé e per gli altri. Anche se moltissimi adolescenti rifiutano l’identificazione nei genitori o nel genitore, il più grande dolore che i primi si trovano a gestire consiste nell’accettazione della personale, intrinseca somiglianza con il padre o la madre contestati. Basti osservare un diverbio fra un figlio o una figlia adolescenti e uno o entrambi i genitori per comprendere come essi, in verità, si *somiglino*. La lotta intestina che alcuni adolescenti conducono nei riguardi delle Origini ha il sapore amaro della malinconia, della rinuncia al Nuovo (il mondo dischiuso dal possibile) nel nome di un Vero (il mondo dell’autoevidenza) che corrisponde alla realtà del sé. È per questo che “il ruolo di supporto del genitore all’adolescente impegnato nel superamento della sua crisi di sviluppo è molto più importante di quanto gli adolescenti per primi siano disposti apertamente a riconoscere” (Fratini, 2007, p. 29). La malinconia, in questi termini, è l’impossibilità di ritrovare il tepore dell’infanzia sebbene una parte di sé ne avverta ancora il bisogno. “Qui proprio siamo al cuore della malinconia, la quale, in ultima analisi, non è altro se non desiderio d’amore” (Guardini, 1928/2006, p. 62).

La “Grande Rete” rappresentata dal mondo virtuale, pertanto, diviene nella mente dell’adolescente uno strumento *ludico* (infantile) per essere *adulto* attraverso il contatto continuativo con il gruppo dei pari e la socializzazione di un’identità disinibita, libera dai freni sociali che ne impediscono la piena espressione. Ma, come ogni forma di contenimento materno (ossia *disimpegnato*, nel senso che il sistema – la Rete – di figure adulte che provvede ai bisogni onnipotenti del bambino esonera

quest'ultimo dall'impegno etico-relazionale nei confronti di altri), il Web presenta non pochi rischi che necessitano di essere arginati da una specifica intenzionalità affettiva. Estremamente utile, a tale proposito, potrebbe essere la creazione di esperienze virtuali di condivisione educativa fra i nuovi genitori (sempre più privi di una rete sociale di sostegno), come nel caso del "*mommyblogging*, che, mitigando la frustrazione di non riuscire a corrispondere alla rappresentazione materna proposta dai media, favorisce [...] il delinearci di un'immagine più sfumata e ricca della maternità e promuove l'attivazione di comunità solidali tra quante condividono la medesima esperienza" (Cadei, 2014, pp. 423-424). I padri e le madri di figli adolescenti, alla stessa stregua e se opportunamente alfabetizzati, possono contribuire a creare ambienti appositi di discussione *on-line* ove mettere-in-comune (comunicare) dubbi e disagi legati al periodo di crescita, il quale si configura virtualmente come crescita o cambiamento del ruolo parentale. Inoltre, se è vero che l'atto educativo inizia ad anni zero e che l'adolescente non è un ente indiscriminato, i genitori possono accompagnare il processo di conoscenza della Rete da parte dei più piccoli non solo dedicandosi in prima persona a un utilizzo educativo del mezzo, ma per il tramite di un accompagnamento concreto, in tenerissima età, all'uso del *personal media*. In questa cornice, i bambini che hanno precocemente un *tablet* tra le loro mani, e un padre e una madre dotati delle competenze necessarie a porsi quali filtri affettivi, godono di una possibilità in più di arricchimento cognitivo, affettivo e culturale. Social network come *PopJam* sono assolutamente adatti ai bambini e ai preadolescenti tutti, poiché consentono la creazione di fotografie e di illustrazioni personalizzate che comunicano l'intenzione di costruire e condividere *cultura*. Secondo Donald W. Winnicott, non a caso, "l'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo, ciò che in primo luogo si manifesta nel gioco" (1967/2006, p. 160).

*È bene, allora, per genitori e figli, imparare subito e assieme a usare i new media*: i primi, in effetti, possono trarre vantaggi comunicativi dal possesso di un codice comune a quello dei figli; e questi ultimi, se indirizzati precocemente alle nuove tecnologie, dispongono di un canale di accesso privilegiato alla realtà a venire, che si profila informatizzata, reticolare e altamente ramificata al suo interno. "Le grandi aziende della *net economy*, come Google, fondano il loro potere sul controllo di un ampio numero di nodi, in cui si concentrano saperi e socialità, presenti nel Web. Inoltre, se ci fermiamo anche a considerare come le quotidianità di molti individui siano caratterizzate da reti di relazioni che hanno vita in spazi e comunità digitali, possiamo renderci conto di come, in effetti, le società contemporanee siano pensabili come società basate soprattutto su rapporti reticolari, presenti a vari livelli" (Cassano, 2012, p. 67).

La designazione di Internet quale "Grande Rete" apre alla metafora psicoanalitica della "Grande Madre", ripresa da Claudio Risé (2003) per enfatizzare il ruolo portante dell'*orientamento* di valore (indicato dalla società adulta) in merito a qualsiasi ambiente l'adolescente intenda *perlustrare*.

Nell'impostazione dell'Autore, l'archetipo della "Grande Madre" è desumibile dal mito di Pasifae, regina di Creta e moglie del re Minosse, la quale, secondo il racconto, desidera giacere con un toro. L'architetto Dedalo, per questo motivo, costruisce un'apposita giovenca di legno all'interno della quale la regina Pasifae concepisce il Minotauro. Minosse, contrariato, dispone che Dedalo eriga un Labirinto in cui imprigionare la creatura dalla testa di toro, e preclude a Dedalo e al figlio di questi, Icaro, la fuga da Creta. Dedalo, per liberare suo figlio, costruisce delle ali utilizzando della cera e delle piume di uccello, e raccomanda a Icaro di non volare tanto in alto che le ali si sciolgano al sole, né tanto in basso che il mare bagni le piume. Icaro, seguendo ancora la mitologia greca, non ascolta il monito del padre, e muore.

Il Labirinto, che si struttura quale riproposizione in Grande della vacca di legno, risponde al citato archetipo della "Grande Madre", o dell'"inconscio collettivo", tipico della psiche adolescenziale (Risé, 2003, pp. 30-32). "Le donne cretesi", in linea storica, si destreggiavano in "pericolose corride con il toro; [...] il coraggio, la flessibilità, l'abilità dimostrati dalle protagoniste dell'*Affresco dei toreri* di Cnosso (il più grande sito dell'età del Bronzo, 1400 a.C.) suggeriscono che affrontavano con lo stesso ardore acrobatico dei maschi situazioni sportive, di gioco rituale o ricreativo altamente rischiose" (Giallongo, 2012, p. 69). I simboli menzionati del toro e della maternità, di conseguenza, rispondevano a un processo collettivo di sublimazione di un costume sociale concreto.

Quello della “Grande Madre”, come tutti gli archetipi stratificati nell’inconscio, è presente anche nelle narrazioni contemporanee dedicate al mondo adolescenziale. E, assieme a esso, il subarchetipo della Rete. Entrambi desumibili, a titolo esemplare, dalle vicende di uno dei supereroi più famosi della storia del fumetto: *Spider Man*, ossia L’Uomo Ragno. Due giovani pedagogisti italiani, Fratini (2006) e Togni (2015), analizzano questa figura con estrema acribia. Peter Parker è l’incarnazione dell’adolescente-tipo alle prese con la sua *orfanezza*. “Quando drammaticamente Peter scopre che un ladro che ha lasciato inopinatamente scappare è l’autore dell’omicidio del padre [lo zio adottivo Ben], il senso della disperazione e la portata del lutto diventano enormi. Si è ostinato a tutti i costi a negare la realtà del cambiamento, ha cercato fino in fondo di rimanere aderente a un ruolo coerente e complementare all’immagine infantile e idealizzata dei genitori, ha spinto all’estremo il desiderio di rivalsa e il risentimento verso tutto e tutti, e la conseguenza è stata la tragedia. La perdita del padre, la fantasia di averlo ucciso in preda al cinismo [come Edipo], in balia del rancore e della megalomania, costituiscono il peccato originale dalla cui espiazione nasce l’Uomo Ragno” (Fratini, 2006, p. 51). La sua ragnatela è la “Grande Rete” che gli conferisce enormi superpoteri, ma anche una trappola che lo lega, con nodo stretto, alla sua infanzia mitica e mitizzata (alla zia May). “La cosa che sorprende [e che lo differenzia da Edipo] è che il destino del supereroe è determinato dalla sua adesione personale ed è frutto di un percorso di consapevolezza progressiva. Ognuno può sentirsi incompreso, può continuare a vivere e crescere dentro il proprio progetto di vita [...]. Non è necessario acquisire una forma definitiva, neppure nella condizione eccezionale del supereroe” (Togni, 2015, pp. 145-146).

L’attualizzazione delle teorie psicoanalitiche consente una riflessione sul Web scevra da atavismi e del tutto pertinente con l’universo adolescenziale contemporaneo: la Rete, come un Labirinto, pone colui che vi accede a interminabili possibilità ludiche, ricreative, di apprendimento, di contatto con altri e di socializzazione con utenti sino a quel momento sconosciuti. In siffatta cornice, il potere di esplorazione segue i criteri dell’immediatezza, della piacevolezza e della gratificazione istantanea del bisogno: ciò che si potrebbe definire caratteristico del codice materno, o del vissuto relativo alla propria Infanzia. All’interno della Rete, però, si nascondono pericoli e insidie: il Ragno e il suo senso di colpevolezza, per rimanere nell’ambito dell’attualità, o il Minotauro e la sua provenienza immonda, per tornare alla mitologia classica. Entrambi i Mostri hanno un carattere ambiguo: a metà fra l’uomo e l’animale, convogliano nel loro essere l’istintività e la ragione, la bassezza e la cultura superiore, la violenza e la seduzione. Proprio come avviene, ai giorni nostri, nelle attualissime Reti mortifere intrecciate dai pedofili virtuali, o nelle Reti a maglie larghe, coperte dall’anonimato, in cui è facile cadere vittime del cyberbullismo. Ciò non significa, tuttavia, che la “Grande Rete” debba essere necessariamente Matrigna: ciò che differenzia l’Interconnessione dall’Irretimento (come nei casi di abusi o di dipendenze da Internet) è la Regola. Una Regola *virtuale*, frutto delle relazioni presenti e proiettive di quella “Grande Rete” degli affetti intessuta di legami familiari. Il *blog*, ad esempio, è una sorta di quaderno che, da segreto – e “il diario segreto” adolescenziale rappresenta, da sempre, “una lettera inviata alla mamma” (Pietropoli Charmet, 2009, p. 88) –, diviene pubblico (o paterno) seppure nel rispetto dell’intenzione originale, ossia la “condivisione autoreferenziale” (Cirillo, 2009, p. 92) di pensieri, parole, opere e omissioni. “Restano infatti invariate le funzioni sia per i ragazzi, che da sempre hanno sfogliato e riletto nei diari i momenti più importanti e intimi della loro vita, che per i loro genitori, prima alle prese con tentativi più o meno maldestri di violazione dei lucchetti posti a sigillo delle segretissime rivelazioni contenute nei diari, ora invece sempre più spesso intenti a scovare password e cartelle nascoste nella memoria di computer e di telefonini per intercettare i segreti dei figli” (Ivi, pp. 98-99). Il Labirinto Virtuale, che suscita un “*essere continuamente in ricerca*” e un’attitudine a “*esplorare nuovi territori*” (Arioli, 2013, p. 125), si propone quale *luogo comune* all’adolescente e all’adulto-padre: il primo, invero, ha bisogno di conoscersi; il secondo, peraltro, *orienta* alla conoscenza del nuovo eludendo i sentimenti connessi all’angoscia della perdita e alla paura del cambiamento. Il salto di qualità che potrebbe compiersi rispetto alla psicoanalisi tradizionale si dà nell’allargamento semantico dei cosiddetti codici paterno e materno sino a distinguere un codice *infantile* da un ulteriore codice *adulto*: laddove questa prima, inedita

significazione risponderebbe alla tenerezza materna e dei nuovi padri (Stramaglia, 2009), la seconda preluderebbe alle funzioni di guida e di sostegno proprie dell'identità adulta e non di un determinato genere di appartenenza.

In codesta cornice, se il virtuale non rimpiazza del tutto l'“interumano” (la relazione incarnata) (Buber, 1954/1997, pp. 293-315) e sopporta la tesi di una “*interattività minima*” (di un uso delle tecnologie Regolare ma Misurato) (Stramaglia, 2011, p. 41), la Rete può assurgere a un ruolo di canale di scoperta di sé e di mantenimento di un contatto proficuo con le proprie parti infantili. Ma l'adolescenza non si improvvisa: prima ancora di inoltrarsi nella “Grande Rete” devono rinvenirsi, possibilmente, esperienze precoci e mediate di incontro con il virtuale e, a maggior ragione, una Grande Rete di affetti.

### 3. Tauromachie

Due indagini pressoché recenti, seppure improntate a criteri metodologici differenti e a un diverso impianto disciplinare, consentono di decifrare, nelle risultanze, il divenire adolescente in relazione alle età dei soggetti investigati, al ruolo dei genitori e ai cambiamenti nella fruizione delle nuove tecnologie di comunicazione. La prima ricerca, condotta fra gli anni 2009 e 2010 e promossa dal Comitato regionale per le comunicazioni della Regione Marche con il sussidio della Fondazione cassa di risparmio di Macerata e la direzione scientifica di Sebastiano Porcu (Università degli Studi di Macerata), si è occupata di fotografare le realtà virtuali di bambini e adolescenti del maceratese (quinta elementare, prima e terza media di cinque Istituti Comprensivi) includendo, accanto alla raccolta delle dichiarazioni dei minori, quella di apposite informazioni da parte dei loro genitori (UNIMC, CORECOM & CARIMA, 2011). La seconda ricerca, condotta – per ironia della sorte – dall'Istituto Minotauro di Milano (in collaborazione con la Facoltà di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca), si è focalizzata su un campione di circa 1500 studenti delle scuole secondarie di secondo grado di Milano e provincia concentrandosi, nella fattispecie, sul rapporto che gli studenti intrattengono con i servizi offerti dalla telefonia mobile (SMS) e dalla messaggistica istantanea (*Instant Messaging*), e trascurando, per siffatta via, il ruolo peculiarissimo delle *chat* e il gruppo formato dai genitori (Lancini & Turuani, 2009).

I nodi critici (per quanto parziali, dal momento che i rilievi emersi attendono di confluire in una pubblicazione finale) desumibili dalla ricerca marchigiana sono i seguenti: gli intervistati dichiarano una buona frequenza di “incontri faccia a faccia (con coetanei e anche, in percentuale ridotta ma non trascurabile, con adulti) scaturiti da incontri in rete, incontri faccia a faccia anche ripetutisi senza la compresenza d'amici o altri accompagnatori” (Porcu, 2011, p. 11); a fronte di particolari richieste da parte di persone sconosciute (dal numero di telefono all'accensione della webcam, sino all'incontro reale), “la confidenza con i genitori riguarda più della metà degli intervistati” (Ivi); e “pari a quasi la metà dei casi è la quota di chi, tra i bambini e i ragazzi, condivide i controlli dei genitori” (Ivi).

Pure nella limitatezza di un confronto fra inchieste che presentano metodologie, campionature e livelli di analisi disomogenei – si rifletta sulla richiamata omissione, nel secondo *excursus* euristico, delle *chat*, le quali nascono appositamente per favorire l'incontro virtuale tra estranei –, man mano che il processo di crescita evolve e matura, gli adolescenti paiono sempre più autonomi rispetto ai genitori in ordine alle scelte da compiersi e sempre più rispondenti a un Ordine Adolescenziiale consueto, come se tracce e memorie di adolescenze vissute persistessero nei nuovi adolescenti al di là dell'ulteriore virtualizzazione del mondo adolescente.

Gli adolescenti virtuali, suggerisce per l'appunto la seconda ricerca, non si configurano come fruitori passivi delle nuove tecnologie di comunicazione, ma adoperano le possibilità offerte dalla Rete in modo proattivo, costruttivo e funzionale a quella stessa socializzazione secondaria offerta, tempi addietro, dalle comuni agenzie deputate al compito (circoli, oratori, centri di aggregazione, strada).

In quest'ultima accezione, essi non ingurgitano acriticamente quanto viene loro propinato, ma lo digeriscono ininterrottamente adattandolo ai loro bisogni di espressione e accettazione. È come se le ado-

lescenze classiche e quelle odierne fossero accomunate da medesime fisionomie, e ciò che è davvero cambiato sia lo strumento (o la massa di strumenti) attraverso il quale dare luce alle loro ombre interne. La ricerca rivela che le ragazze conservano le conversazioni tratte dai servizi di *Instant Messaging* perché queste garantiscono loro un senso di continuità del sé sulla scorta di un'identificazione di tipo emozionale, mentre i ragazzi – in specie quelli di età inferiore ai 16 anni – ritengono che la comunicazione tecnologica possa essere funzionale alle relazioni con i coetanei poiché permette di superare gli imbarazzi e i timori legati alle interazioni con il gruppo dei pari (Suttora, 2009, p. 68). Non ci si discosta di molto, in altre parole, dalle scritture diaristiche e dai carteggi che hanno marcato le adolescenze di stagioni addietro. La stessa ricerca riporta un dato rassicurante circa il livello di responsabilità etica degli adolescenti incontrati: ragazzi e ragazze (queste ultime in misura maggiore) non adoperano lo strumento a disposizione al fine specifico di creare nuove amicizie dal vivo (con tutti i rischi connessi al caso), ma di “mantenere, approfondire e consolidare le relazioni già avviate” (Boffelli & Colombo, 2009, p. 82). Infine, “più della metà” (Ivi) degli adolescenti dichiara di non cambiare mai *nickname*, a testimonianza di una sorta di permanenza del nucleo identitario virtuale quale parte integrante della verità del sé. Si tratta delle dinamiche di sempre (o di un Ordine Adolescenziale Permanente), le quali vertono su due bisogni primari dell'adolescenza: l'identità e il riconoscimento da parte del gruppo dei pari. Non che questi bisogni chiariscano a tutto tondo chi siano *gli* adolescenti: si è già trattato di quanto sia poco efficace, sul versante socio-educativo, uniformare le persone adolescenti sotto l'egida del pensiero unico *sull'*adolescenza; ma il fatto che le moderne forme di comunicazione rispettino dei *cliché* indica che “l'educazione” e le diverse teorie sull'educativo fungano “da filtro della realtà e non” possano coincidere “con la realtà medesima” (Fabbri, 2012, p. 227).

*Ciò che conta* – si perdoni il gioco linguistico – è *averne contezza*: le teorie sono fondamentali, ma non quanto le persone. Solo se considerati come nodi di più Reti (quelle contingenti e introiettate, reali e virtuali), gli adolescenti finiscono di essere esclusi dalla società adulta o considerati specchi deformanti di un'infanzia invocata o di una compiutezza negata.

È naturale che, con il crescere dell'età, i navigatori si dotino di tutte le attrezzature necessarie a pescare nella “Grande Rete” senza la direzione di Capitani: “Se mentre chatto entra uno dei miei genitori mi dà fastidio, chiudo tutte le finestre... si intromettono nel mio passatempo” (Lancini & Turuani, 2009, p. 137).

Ma la famiglia, come comprovato, rimane un referente basilare nelle primissime fasi di accesso e di costruzione dell'identità virtuale, perlomeno sul piano etico.

L'estrema significatività degli spunti arguibili dall'indagine maceratese consiste nell'accentuare il ruolo di responsabilità adulta in ordine alle pratiche online diffuse fra i minori. A livello di sistema, occorre una legge che tuteli effettivamente i fruitori del Web attraverso l'introduzione di specifiche figure, quale quella del “consulente” virtuale (Riva, 2012, p. 165), preposte all'ascolto educativo delle problematiche incontrate dagli adolescenti nel corso delle loro esplorazioni; occorrono pure, e a maggior ragione, moderatori di siti Web che *disciplinino davvero* i contenuti di quanto viene pubblicato, onde proteggere i soggetti più fragili da ciò che un tempo era il pubblico ludibrio; infine, è necessario educare gli adulti al rispetto degli adolescenti: a distinguere un atteggiamento provocatorio da un atteggiamento provocante; a comprendere che il loro linguaggio, dissacrante e talora volgare, è soltanto un modo per prendere le distanze dai vissuti infantili, e non l'indice di una sessualità acquisita; ad agire comportamenti sani e responsabili a fronte della normalissima curiosità adolescenziale circa un mondo che, al presente, sorge oscuro (Labirintico) e al contempo luminoso (Grandioso).

## Bibliografia

- Arioli, A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffelli, G., & Colombo, C. (2009). Modalità, tempi e funzioni di utilizzo. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 75-83). Milano: FrancoAngeli.

- Buber, M. (1997). Elementi dell'interumano. In M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (A. M. Pastore, Trans & A. Poma, Ed.) (pp. 293-315). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico Come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cadei, L. (2014). Neogenitori nelle reti virtuali: tra isolamento e modelli culturali. In L. Pati (A cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 417-426). Brescia: La Scuola.
- Cassano, A. (2012). Potere e contro-potere nella società delle reti: l'influenza dei contesti culturali. In A. Ascenzi & A. Chionna (A cura di), *Potere, autorità, formazione* (pp. 65-74). Bari: Progedit.
- Charmet, G., & Rosci, E. (1995). *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Cirillo, L. (2009). La formazione dell'identità e lo sviluppo del Sé. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 85-99). Milano: FrancoAngeli.
- Codeluppi, V. (2009). *Tutti divi. Vivere in vetrina*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Addelfio, G. (2012). *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Debord, G. (2008). *La società dello spettacolo* (P. Salvadori & F. Vasarri, Trans). Milano: Baldini Castoldi Dalai (Original work published 1967).
- Fabbi, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (A cura di) (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Frabboni, F. (2012). La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 19-24.
- Fratini, T. (2006). *Adolescenza, relazioni, affetti. Una ricerca attraverso l'analisi di resoconti narrativi*. Milano: Guerini.
- Fratini, T. (2007). *Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*. Urbino: Quattro Venti.
- Giallongo, A. (2012), *La donna serpente. Storie di un enigma dall'antichità al XXI secolo*. Dedalo: Bari.
- Guardini, R. (2006). *Ritratto della malinconia* (R. Guarnieri, Trans). Brescia: Morcelliana (Original work published 1928).
- Intravaia, S. (2015). Studenti italiani poco felici, ma i prof non si preoccupano. *la Repubblica*, 15 aprile. Disponibile in: [http://www.repubblica.it/scuola/2015/04/15news/studenti/\\_italiani\\_poco\\_felici\\_ma\\_i\\_prof\\_non\\_si\\_preoccupano-111994000/](http://www.repubblica.it/scuola/2015/04/15news/studenti/_italiani_poco_felici_ma_i_prof_non_si_preoccupano-111994000/) [09 maggio 2015].
- Lancini, M., & Turuani, L. (2009). Gli adolescenti tecnologici e i compiti evolutivi. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 13-21). Milano: FrancoAngeli.
- Lancini, M., & Turuani, L. (2009). I genitori. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 127-139). Milano: FrancoAngeli.
- Mandelli, C., & Panaro, M. (2009). Adolescenti in rete: il panorama di riferimento. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 23-57). Milano: FrancoAngeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2009). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Porcu, S. (2011). I primi risultati dell'indagine: alcune linee di lettura. In Università degli Studi di Macerata, Co.Re.Com. Marche & Fondazione Carima, *L'utilizzo dei nuovi media: una ricerca tra i bambini, gli adolescenti ed i loro genitori della Provincia di Macerata* (pp. 7-12). Ancona: Aniballi Grafiche.
- Ricci, C. (2008). *Hikikomori. Adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Risé, C. (2003). *Il padre, l'assente inaccettabile*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.

- Sampietro, S. (2013). *Teen television. Televisione crossmediale e adolescenti in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2012). L'amore ai tempi delle chat. La formazione amorosa e la pop pedagogia. In M. Stramaglia (A cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 151-165). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sartori, G. (2007). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza (1997).
- Spina, C. (2012). *La famiglia, luogo di costruzione identitaria. Orientamenti pedagogici per educatori*. Roma: Anicia.
- Stramaglia, M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia, M. (2011). *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.
- Togni, F. (2015). *L'«invenzione» dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e “adulthood ritardata”*. Roma: Studium.
- Suttora, C. (2009). Adolescenti e comunicazione mediata tecnologicamente: impostazione e dati di una ricerca. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 59-74). Milano: FrancoAngeli.
- Vallario, L. (2008). *Naufreggi nella rete. Adolescenti e abusi mediatici*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott, D. W. (2006). La sede dell'esperienza culturale. In D. W. Winnicott, *Gioco e realtà* (G. Adamo & R. Gaddini, Trans) (pp. 153-164). Roma: Armando (Original work published 1967).
- Xodo, C. (2011). Il corpo come trasgressione? *Psicologia contemporanea*, 223, pp. 12-15.
- Zani, B. (2011). Le relazioni familiari. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 187-208). Bologna: il Mulino (1993).