

# COSA C'È DA SAPERE?

Adolescenza e scuola  
nell'era del digitale

a cura di

**Gianfranco Marcucci e Elena Veri**

prefazione di

**Maria Laura Bergamaschi**

Gipo Anfosso  
Aldo Becce  
Lucia Becce  
Matteo Cappellini  
Tiziana Cassese  
Valeria Cavarretta  
Anna Cicogna  
Federico D'Antonio  
Dario Maragliano  
Andrea Panico  
Cristina Pellegrini  
Daniela Polise  
Emanuele Tarasconi  
Uberto Zuccardi Merli

**JONAS**

Pratiche metropolitane di cura **1**

JONAS

Pratiche metropolitane di cura

Pratiche metropolitane di cura  
Collana diretta da *Maria Laura Bergamaschi e Elena Veri*  
N.1

Comitato Scientifico

Stefania Carnevale (Università degli studi di Ferrara); Mariela Castrillejo (psicoanalista, Jonas Trieste); Gabriela Goldstein (psicoanalista, Presidente APA - Asociación Psicoanalítica Argentina - Buenos Aires); Massimo Recalcati (Università degli studi di Pavia e Verona); Simone Regazzoni (Università degli studi di Pavia); Nicolò Termino (psicoanalista, Telemaco Torino di Jonas).

La Collana *Pratiche metropolitane* di cura raccoglie le pratiche di cura che *Jonas* sviluppa con altre istituzioni del territorio incontrando altri saperi.

La Collana ospita una delle anime fondamentali che orientano il lavoro dell'associazione Jonas: portare la psicoanalisi fuori dal setting classico dello studio, favorirne l'incontro con altri discorsi e con altri saperi, renderla partecipe e attenta ai rumori e ai movimenti che percorrono la città.

In tale campo aperto fioriscono i progetti *Jonas*, ovvero quelle pratiche di cura che i clinici sviluppano in collaborazione con le istituzioni del territorio: scuole, ospedali, carceri, associazioni culturali, enti pubblici e privati, amministrazioni locali.

Ogni volume darà voce alle esperienze più significative di incontro della psicoanalisi *Jonas* con il tessuto sociale, testimoniandone le logiche e le invenzioni, i punti di impasse e di rilancio, la complessità e la delicatezza nel maneggiare i diversi livelli della domanda.

*Pratiche metropolitane di cura*, infine, intende offrire uno spazio di interrogazione e riflessione teorico-clinica sull'area progettuale di *Jonas* che, caratterizzandosi per essere in presa diretta con la vita della città, rappresenta un punto di elezione per intercettare gli annodamenti tra le dinamiche sociali e le forme del disagio contemporaneo.

MARI APERTI – Progetto Editoriale di *Jonas Italia*

[jonasitaliapubblicazioni.it](http://jonasitaliapubblicazioni.it)

Collana Pratiche metropolitane di cura N.1

DOI 10.53147/Jonas2022P1

© Jonas Italia 2022

Copertina e book design: Maurizio Leonardi

*Jonas – Centro di ricerca psicoanalitica per i Nuovi Sintomi* - è un'associazione di cura delle nuove forme del sintomo contemporaneo, orientata dalla psicoanalisi, fondata nel 2003 da Massimo Recalcati. Oggi l'Associazione conta più di trenta sedi in tutto il territorio italiano. Dalla sua fondazione *Jonas* interroga il male di vivere contemporaneo, le sue manifestazioni sintomatiche, il suo inserimento nel discorso sociale. Un'interrogazione che prende vita nella clinica e produce tracce, indicazioni, un'interrogazione che abbiamo scelto di far circolare in pubblicazioni fin dalle sue origini.

*Mari Aperti* – Progetto Editoriale di *Jonas Italia*, ha come finalità la pubblicazione e valorizzazione degli studi e ricerche prodotte nel campo teorico-clinico della cura psicoanalitica in collaborazione con psicoanalisti, psicoterapeuti, intellettuali impegnati nello sviluppo di una riflessione aperta, laica, orientata dalla psicoanalisi e implementata dalla pratica clinica e progettuale delle sedi *Jonas*, osservatorio clinico del territorio nazionale.

L'attività editoriale *Mari Aperti* – Progetto di *Jonas Italia* si articola in monografie pubblicate attraverso una piattaforma editoriale che copre tutte le fasi della realizzazione editoriale di un testo, dalla proposta al processo di revisione dei pari sino alla pubblicazione vera e propria, nei formati digitali e cartacei. Aderisce a *DOAB*, *Directory of Open Access Books*, organismo internazionale che fornisce un indice di ricerca per monografie *peer-reviewed* pubblicate nel rispetto delle policy *Open Access*, con collegamenti ai testi completi delle pubblicazioni sul sito web [jonasitaliapubblicazioni.it](http://jonasitaliapubblicazioni.it).

La scelta di divulgare i testi online ha una radice etica ben precisa, di cui fa traccia la storia di *Jonas* fin dalle sue origini: l'aper-

tura alla città, alla comunità, al sociale di contro al barricamento negli studi. Pubblicare online, nel sistema open access dunque in modo libero e gratuito, è un modo di stare nell'aperto. Una scelta in linea con un sistema in ascolto, che incontra il desiderio di *Jonas* di una ricerca rigorosa nell'ambito della cura psicoanalitica.

Alla buona realizzazione delle pubblicazioni contribuiscono:

**Presidente di Jonas Italia:** Aldo Raùl Becce

**Comitato Editoriale di Jonas Italia:**

Lucia Becce, Mariela Castrillejo, Valentina Chinnici, Anna Cicogna, Andrea Panico, Pino Pitasi, Ombretta Prandini, Nicolò Terminio.

**Comitato di Redazione:**

*Responsabile editoriale Jonas Italia:* Ombretta Prandini

*Caporedattrice:* Anna Stefi

*Redazione:* Valentina Chinnici, Anna Cicogna, Francesca Danza, Erica Ferrario, Emanuele Tarasconi, Martina Villa, Emma Sansonne

**Collane**

*Ritratti della clinica contemporanea* diretta da Laura Iozzi

*Pratiche metropolitane di cura* diretta da Maria Laura Bergamaschi ed Elena Veri

*Comitato Scientifico:*

Stefania Carnevale (Università degli studi di Ferrara); Mariela Castrillejo (psicoanalista, Jonas Trieste); Federico Chicchi (Università degli studi di Bologna); Gabriela Goldstein (psicoanalista, Presidente APA - Asociación Psicoanalítica Argentina - Buenos Aires); Massimo Recalcati (Università degli studi di Pavia e Verona); Simone Regazzoni (Università degli studi di Pavia); Nicolò Terminio (psicoanalista, Telemaco Torino di Jonas).

# **COSA C'È DA SAPERE?**

**Adolescenza e scuola nell'era digitale**

a cura di  
Gianfranco Marcucci e Elena Veri

prefazione di  
Maria Laura Bergamaschi

JONAS



## INDICE

### **COSA C'È DA SAPERE?**

#### **Adolescenza e scuola nell'era digitale**

a cura di *Gianfranco Marcucci* e *Elena Veri*

Prefazione di *Maria Laura Bergamaschi* 1

#### Sezione 1

#### **NEL MARE DI INTERNET. I LEGAMI NELLA GENERAZIONE TELEMACO**

Introduzione di *Gianfranco Marcucci* 4

Presi nella rete: la vita sociale dei giovani contemporanei, *Uberto  
Zuccardi Merli* 13

Chiusure, *Andrea Panico* 21

Il lapsus di Telemaco, *Aldo Raul Becce* 28

Connessioni virtuali – Legami familiari, *Tiziana Cassese* 31

Nascosti in piena vista, *Lucia Becce* 38

Amare oltre il corpo? Riflessioni sul legame virtuale a partire da  
un'esperienza in un Istituto Professionale, *Emanuele Tarasconi* 43

#### Sezione 2

#### **I RACCONTI DI TELEMACO:**

Progetto nazionale contro la dispersione scolastica.

Introduzione di *Elena Veri* 47

#### **AREA 1 - L'ALTRO: SCUOLA E FAMIGLIA**

Ho visto una classe diversa: cinque variazioni di un racconto  
C'è dell'altro? La nascita della domanda in istituzione  
a cura di *Dario Maragliano et al.* 51

Allegato: Una classe ricca di differenze, *Gipo Anfosso* 70

“Cyberspecchio delle mie brame”. Jonas e i labirinti della domanda  
nella scuola  
a cura di *Matteo Cappellini* 73

I gruppi di parola: una questione preliminare, <i>Daniela Polise et al.</i>	88
AREA 2 - L'ADOLESCENZA A SCUOLA	
Le cartoline di Telemaco: messaggi per un al di qua. Come un adolescente scrive una cartolina oggi? a cura di <i>Cristina Pellegrini</i>	104
Adolescenza: gruppo e narrazione a cura di <i>Anna Cicogna</i>	127
Io sono Telemaco? Un'occasione per raccontarsi, <i>Federico D'Antonio et al.</i>	138
Telemaco allo specchio: il caos, la maschera e l'altro, <i>Valeria Cavarretta et al.</i>	158
<i>Note biografiche</i>	165
<i>Bibliografia</i>	169

## Prefazione

*di Maria Laura Bergamaschi*

Cosa c'è da sapere? Adolescenza e scuola nell'era del digitale inaugura Pratiche metropolitane di cura, la collana che raccoglie alcune tracce del lavoro che Jonas sviluppa con altre istituzioni, incontrando altri saperi. La Collana si concentra in particolare su una delle intenzioni fondamentali che orientano il lavoro dell'associazione: portare la psicoanalisi fuori dal setting tradizionale, favorire il suo incontro con altri discorsi, renderla attenta ai rumori e partecipe dei movimenti stratificati della città.

Mi piace immaginare questo primo volume come un luogo di incontro, aperto, un cantiere in costruzione costante, dove poterci dedicare ai detriti, ai resti che si depositano nell'insufficienza dei nostri saperi; un luogo di interrogazione sempre in atto, che ci accompagna e ci permetta di costruire invenzioni singolari a partire proprio da quello che sembra non funzionare, da ciò che ci affatica, da quello che ci agita, nell'incontro tra pratiche di cura differenti: quella educativa e quella psicoanalitica. In psicoanalisi il sintomo è questo: è ciò che non va, ma che proprio a partire da questo non-andare si fa portatore di una verità e va, per questo, ascoltato.

Quello che avete tra le mani vuole essere un testo che si occupa di cura in senso ampio, dando al concetto di salute uno statuto politico, in contrapposizione al concetto di benessere che domina nella nostra società. Secondo tre grandi clinici, Freud, Lacan e Basaglia, la salute ha a che fare con una condizione transitoria, con qualcosa di instabile, di inquieto, di tormentato con cui il soggetto interroga i contenitori fondamentali della propria esperienza, che sono il corpo e il legame sociale: non c'è possi-

bilità di formare il proprio corpo in quanto corpo individuale se alle spalle non c'è qualcun'altro che ne favorisca l'umanizzazione e il riconoscimento.

Ci sono dei passaggi importantissimi nei primi scritti di Basaglia<sup>1</sup>: affinché ci sia corpo e approccio alla parola, e quindi al campo del simbolico, occorre che ci sia stato un punto insaturo, un punto di vuoto, un punto di distanza del soggetto da sé stesso, altrimenti si producono effetti di pietrificazione del soggetto, sia sul versante del corpo sia su quello del linguaggio. Lacan dice qualcosa di molto simile sulla funzione del vuoto, su quella faglia che permette al soggetto una ossigenazione del campo relazionale e che permette un movimento di fuoriuscita da sé.

L'intervento di Jonas nella città mira a questa possibilità che il singolo e il collettivo si possano dare di abitare in modo creativo e al contempo con spirito critico il corpo sociale e il corpo individuale, in contrapposizione al concetto di benessere che è molto schiacciato sull'Io, sulle proprie emozioni, sull'individuo integro, performante e che non chiama in causa l'altro come interlocutore.

È lo stesso Basaglia a ricordarci che il soggetto si aliena perché non riconosce la propria alterità. È fondamentale questo punto di distanza del soggetto da sé stesso, perché è proprio ciò che consente al soggetto di interrogarsi criticamente circa il proprio posto nel mondo.

È dunque indispensabile abitare le istituzioni di cui siamo custodi in modo critico e interrogante in una direzione aperta all'inquietudine. La cura sorge quando il soggetto non si omologa, non si disperde e non si aliena totalmente nel discorso sociale ma rimane vigile e riesce a mantenere un punto di vista sulle cose senza esserne fagocitato.<sup>2</sup>

Questo testo parte dall'idea che ciascuno di noi, quando opera, è dentro a un proprio specialismo da cui viene fatto funzionare e così rischia di non vedere al di là. Per questo credo sia impor-

<sup>1</sup> Cfr. F. Basaglia, *Corpo, sguardo e silenzio. L'enigma della soggettività in psichiatria* in F. Basaglia, *Scritti 1953-1980* (a cura di F. O. Basaglia), Il Saggiatore, Milano 2017.

<sup>2</sup> Cfr. M. Colucci, P. Di Vittorio, *Franco Basaglia*, Alpha & Beta, Bolzano 2020.

tante coltivare oltre al proprio specialismo uno sguardo esterno. Occorre lavorare di sconfinamento più che di confinamento.

In questo la comunità può aiutare le istituzioni a de-istituzionalizzarsi e a non bastarsi, a non limitarsi, a non diventare cioè la macchina dei servizi costringendo le istituzioni stesse a una certa inquietudine. Per andare in questa direzione, i servizi possono attivare nella comunità il primo specialista che per la psicoanalisi, ad esempio, è il paziente con il suo sintomo, costruendo una cittadinanza attiva e non passiva e deresponsabilizzata.<sup>3</sup> Come insegna Recalcati custodire il vuoto centrale costituisce infatti il cuore di ogni istituzione che funziona<sup>4</sup>.

La società degli individui è una società in cui prestazioni e servizi vengono erogati per risolvere un problema, l'economia risolverebbe tutto portando a uno scollamento tra soggetto e altro: ciascun individuo è percepito come singolo ed è chiamato a trovare una soluzione tecnica, rapida e che costi il meno possibile.<sup>5</sup> Non è la società dei soggetti. Per questo è così importante per Jonas recuperare la nozione di soggetto e di singolarità in rapporto al legame sociale. Il nostro lavoro sulla salute non riguarda il benessere ma la nostra posizione all'interno della malattia.

---

3 Cfr. F. Stoppa, *Istituire la vita. Come riconsegnare le istituzioni alla comunità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

4 Cfr. M. Recalcati, *Il vuoto centrale. Quattro brevi discorsi per una teoria psicoanalitica dell'istituzione*, Poiesis, Alberobello, 2016.

5 M. Fisher, *Realismo capitalista*, Produzioni Nero, Roma 2018.

## Sezione 1

### **Nel mare di internet. I legami nella generazione Telemaco**

Introduzione

*di Gianfranco Marcucci*

Introdurre questo lavoro che, in una sua parte, riprende alcuni contributi del Convegno: “Nel mare di internet. I legami nella generazione Telemaco” svoltosi a Genova il primo dicembre 2018, non è un compito agevole perché, a distanza di poco più di un anno, siamo stati travolti dall’epidemia pandemica che ha segnato per varie ragioni l’esistenza di ciascuno di noi.

In questi anni “Il mare di internet” ha rivelato non solo i suoi aspetti problematici, come in molti interventi del convegno è stato evidenziato, ma anche le sue potenzialità virtuose.

Durante la pandemia la rete è stata fondamentale per mantenere i rapporti interpersonali, consentire la continuazione di molte attività lavorative, ha permesso, pur con i limiti inevitabili, la continuità didattica nelle scuole, nelle università e nelle attività di formazione. Inoltre, ha reso possibile cure psicoanalitiche e psicoterapiche da remoto, modalità che molti di noi (me compreso) non avrebbero mai pensato di utilizzare. Abbiamo scoperto potenzialità fino a quel momento inesplorate (in particolare per i non nativi digitali) proprio durante la pandemia. Era qualcosa che sapevamo in linea teorica ma, solo facendone esperienza per necessità, è stato possibile sperimentare nuove modalità di accesso alle cure, nuove forme per il lavoro di supervisione, per poter effettuare riunioni e molto altro ancora.

Infine, internet ha consentito a persone sole la possibilità di condividere con altri, anche se in modo virtuale, aspetti della loro vita. A questo proposito posso raccontare un aneddoto personale a mio avviso significativo. Siamo all’inizio di aprile del 2020 e il nostro Paese è praticamente chiuso, si può uscire di casa solo

restando nei pressi della propria abitazione, siamo tutti chiusi delle nostre case. Mia suocera, vedova e ultraottantenne, abita in una cittadina a quaranta chilometri dalla residenza della figlia più vicina, è sola e non ha uno smartphone che comunque non sarebbe in grado di usare. Non ha più incontrato fisicamente nessuno dal momento del *lockdown* se si eccettuano i pochi minuti che trascorre nel negozio sotto casa per ritirare la spesa che ha effettuato telefonicamente. Con l'ausilio di mia figlia, all'epoca diciassettenne, predisponiamo un tablet in cui è sufficiente schiacciare un tasto per rispondere ad una videochiamata via WhatsApp. Grazie ad un impegno lavorativo in quella zona riesco a portare il tablet a mia suocera che finalmente può, anche se solo virtualmente, interagire con i suoi cari non solo ascoltandone la voce ma riuscendo anche a vederne le facce e i corpi. Dopo qualche giorno, potrà persino partecipare da remoto al pranzo di Pasqua in un doppio collegamento con Genova, dove vive la figlia, e Cambridge dove risiede il figlio con la propria famiglia. Sicuramente il suo stato dell'umore con la possibilità di vedere ed interagire con i suoi cari ha avuto un chiaro e immediato miglioramento.

Forse ognuno di noi può testimoniare come con la pandemia si è modificato il proprio rapporto con i dispositivi elettronici e con la rete in un senso nuovo, non solo alienante ma anche creativo e generativo.

Questo non significa, però, che le varie questioni e problematiche emerse nel primo Convegno Nazionale dei Centri Telemaco di Jonas siano ormai superate anzi, se è possibile, si manifestano oggi in modo ancora più netto ed evidente.

I lavori contenuti in questo libro sono la trascrizione degli interventi che i vari relatori hanno tenuto oralmente nel Convegno, per cui mantengono la freschezza e la fruibilità dell'esposizione orale.

Telemaco è stato dapprima un libro<sup>1</sup> attraverso cui il professor Massimo Recalcati ha descritto la condizione giovanile e le

---

1 M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli Editore, Milano, 2013.

risposte possibili che il mondo adulto specie quello della formazione (genitori, insegnanti, educatori, adulti) potevano offrire ai giovani e agli adolescenti in generale nell'epoca contemporanea. A partire da questo testo sono nate discussioni ed elaborazioni in campo psicoanalitico, nel mondo della formazione, della scuola e in ambito culturale. Sulla spinta delle riflessioni emerse e dell'interesse verso l'adolescenza, alla luce della concettualizzazione di Recalcati, sono sorti in alcune città, tendenzialmente dove erano già presenti dei centri Jonas, progetti Telemaco e poi veri e propri Centri Telemaco per la cura dell'adolescenza. Il momento del primo Convegno è stato il battesimo nazionale dei Centri Telemaco di Jonas ed è stato il momento in cui Telemaco ha acquisito un corpo, un nome proprio diventando una realtà istituzionale.

I Centri Telemaco, dedicati agli adolescenti e alle loro famiglie e alle istituzioni che si occupano di giovani, sono nati dal desiderio di alcuni psicologi, psicoterapeuti e psicoanalisti, ed hanno mantenuto nel loro funzionamento nelle sedi locali e a livello nazionale una fedeltà al desiderio che li ha generati, conservando l'istituzione viva non istituzionalizzata bensì "campo aperto", come ha affermato Massimo Recalcati nel suo discorso introduttivo ai lavori del Convegno.

Pasolini diceva che le istituzioni sono sempre commoventi e che c'è qualcosa di adolescente nelle istituzioni. Pertanto preservare la dimensione giovane del desiderio, la dimensione adolescente non intesa in senso anagrafico ma dal punto di vista della spinta, consente all'istituzione di mantenere accesa una propria vitalità. Tutto ciò è testimoniato dall'apertura, a partire dal 2018 a tutt'oggi, di nuovi Centri Telemaco di Jonas, dal ripetersi del Convegno annuale che, da alcuni anni, ha preso il nome di "Telemaco Summer School" come occasione di formazione, di discussione e rielaborazione della clinica dell'adolescenza e della teoria che la orienta, così come le pubblicazioni seguite a questi momenti di formazione.

Entrando nello specifico dei lavori di questo libro, credo sia opportuno per prima cosa sottolineare come la continua elaborazione della teoria e della clinica dell'adolescenza che avviene nei

Centri Telemaco e negli incontri nazionali sia da considerare un chiaro esempio di rete virtuosa.

La rete internet è stata spesso vista come un luogo di alienazione ma anche, come già anticipavo all'inizio, portatrice di aspetti virtuosi. La rete si caratterizza in termini negativi e patologici quando chi ne usufruisce va verso la chiusura, quando impedisce le relazioni, gli incontri, le aperture, le curiosità. La scommessa del convegno che aveva nel suo titolo il significante "mare" era proprio quella di sottolineare che il mare è il luogo dell'aperto per eccellenza.

Nei vari contributi noi vediamo emergere in modo diverso ma convergente un primo punto particolarmente significativo sul piano clinico che riguarda prioritariamente l'adolescenza ma non solo. Nel rapporto tra adolescente e rete internet si possono evidenziare due aspetti sintomatici che sono presenti e ricorrenti in tutte le forme di dipendenza patologica. Sinteticamente si tratta di una specie di inclinazione "autistica" non nel senso dell'autismo del bambino ma nella sua accezione originaria come tendenza del pensiero a ritirarsi dalla realtà e a chiudersi su sé stesso. Ne dà testimonianza Uberto Zuccardi Merli quando parla del gioco dei bambini: "In cui il bambino è, se vuole giocare, obbligato a costruire, creare, condividere, immaginare, sforzarsi. Nessun altro gioco o attività creativa esenta dall'applicare queste attività mentali come l'oggetto tecnologico. Questo è il segreto del suo incantare, ipnotizzare, isolare". Anche nel contributo di Andrea Panico è presente questa dimensione di chiusura sia nel titolo della sua relazione "Chiusure" che quando espone questo nuovo fenomeno del "ritiro scolastico" non inteso come qualcuno che non completa il suo ciclo di studi, bensì come scelta di non andare a scuola e basta. "Rimanere cioè chiusi in casa a fare niente, niente che sia guardare una serie TV o giocare al videogame o navigare sui social network... semplicemente passare il tempo". Nel rapporto che certi adolescenti hanno con il telefonino, che diventa un dio, come ha descritto simpaticamente e in modo efficace Aldo Becce nel suo contributo, troviamo un'idolatria dell'oggetto che sfocia in una dimensione solitaria e che,

come accade nelle dipendenze patologiche, si associa la compulsione a non poter fare a meno dell'oggetto, al suo consumo immediato. Questo incollamento al dispositivo tecnologico è ben descritto nei vari contributi ed è spesso interpretato non solo per il suo lato compulsivo ma anche come appello all'Altro. In molti interventi del Convegno questo aspetto sintomatico nell'uso del dispositivo tecnologico viene considerato come un'invocazione, una domanda rivolta al mondo adulto richiesta inconsapevole di un limite possibile.

Jacques Lacan aveva teorizzato "l'evaporazione del padre" (tema ripreso in più pubblicazioni da Massimo Recalcati) che ha come conseguenza una modificazione dei legami sociali che sembrano non avere più né un fondamento né vertici e tendono all'atomizzazione. Gli esseri umani come singoli e come gruppo, come corpo sociale, si sentono, così, maggiormente esposti alla loro debolezza e al sentimento di fragilità. La risposta sociale e politica nei confronti di tale senso di smarrimento e di fragilità sfocia spesso in un tentativo di solidificazione e verso derive autoritarie che alcuni contributi definiscono di tipo "fascista". Un fascismo fatto di sovranismi autarchici, di identificazioni etniche solide che si contrappongono alla società liquida. Sostanzialmente la tesi che in alcuni contributi viene esposta è che dove c'è fragilità, angoscia, spavento c'è sempre la minaccia di una deriva di tipo autoritario che non prende le forme della dittatura ma può prendere le forme della chiusura autarchica, del sovranismo, della pulsione securitaria.

Uno dei problemi dei giovani oggi, almeno di alcuni tra loro, è caratterizzato dal fatto che il soggetto uscendo da relazioni di scambio viva il suo rapporto con l'oggetto isolandosi laddove l'oggetto diventa prolungamento del suo corpo o un idolo da cui il soggetto dipende integralmente.

Tiziana Cassese riprende questo tema della caduta, dell'evaporazione del padre, dal vertice genitoriale riportando le domande più frequenti che i genitori rivolgono al loro centro relativamente all'uso dello smartphone da parte dei figli. Queste domande sono una chiara manifestazione della mancanza di fon-

damento, di binari su cui muoversi e testimoniano l'angoscia del mondo adulto nei confronti dell'età evolutiva e dell'adolescenza. Personalmente credo che nelle nuove generazioni i sintomi siano da leggere come invocazioni al mondo adulto, al padre, certo non al padre padrone, al padre della legge per la legge. I nostri figli sembrano domandare una testimonianza del senso umano della Legge e, in base alla teorizzazione di Recalcati, questo presuppone una figura paterna che possa sostenere il figlio nei processi separativi, che lo aiuta a tollerare dolori e insuccessi, che attraverso la testimonianza silenziosa della propria vita mostra fede nei confronti del desiderio del figlio.

Uno dei cardini su cui sono nati i Centri Telemaco è intendere il sintomo nella sua accezione di invocazione, nel poter dare valore alla sofferenza soggettiva come domanda rivolta all'Altro. Si tratta di una domanda che però, nella logica psicoanalitica, deve essere lavorata per arrivare ad includere la propria responsabilità soggettiva, non scaricando quindi solo colpe sull'altro ma permettendo l'assunzione in prima persona della responsabilità della propria vita. È necessario che i giovani non si limitino ad aspettare il ritorno del padre ma che con coraggio, disordine e un po' d'incoscienza si mettano al centro della scena.

Devo dire che molti giovani che ho incontrato nel mio studio e nel centro Telemaco di Jonas dove opero, hanno questa caratteristica dell'invocazione responsabile, giovani con cui è stato possibile dipanare la sofferenza soggettiva per costruire possibilità di vita più ricche.

È vero tuttavia che si incontrano giovani ed adolescenti che, in linea con le coordinate sociali e culturali del nostro tempo, hanno disumanizzato l'oggetto del desiderio. Disumanizzare in questo caso vuol dire trasformare l'oggetto del desiderio in un oggetto gadget in un oggetto non umano. L'oggetto inumano può prendere varie forme, come nei Centri Jonas abbiamo visto in questi anni: la bottiglia, la droga, il cibo ma anche l'oggetto tecnologico. In vari contributi si guarda ad esso come un sostituto del seno ad "oggetti seno" come nell'intervento di Zuccardi o di Cassese che fa riferimento ad un "cordone ombelicale virtuale". Questo

è importante perché pensare l'oggetto tecnologico a partire dal seno, va nel senso di sostenere che il rapporto con l'oggetto è un rapporto caratterizzato anche da aspetti fusionali e incestuosi. In questi casi gli autori sottolineano la necessità imperiosa della permanenza dell'oggetto, l'esigenza che l'oggetto sia sempre presente. Il giovane adolescente che vive questa dipendenza, non può tollerare la discontinuità, l'oscillazione dalla presenza all'assenza dell'oggetto che deve essere sempre a portata di mano. L'aspetto incestuoso è rappresentato proprio da questa connessione perpetua in rete, che esclude la disconnessione, dove c'è continuità senza discontinuità, dove c'è solo presenza senza che sia possibile l'assenza. Il cellulare come prolungamento del soggetto mostra l'aspetto disumano del rapporto con l'oggetto e manifesta la caratteristica, diciamo solida, d'incollamento che svalorizza i legami umani. Nel contributo di Emanuele Tarasconi, che descrive una situazione scolastica, si evidenzia come "i singoli membri della classe tendevano al rigetto dei legami, dedicandosi narcisisticamente alla propria soddisfazione solitaria". In questo contributo si coglie chiaramente come l'incontro con adulti appassionati, che si pongono in una dimensione di ascolto e nominazione dell'uno per uno, può dar voce alla soggettività dei ragazzi. Questa osservazione dà l'avvio ad un'elaborazione sui legami molto interessante e che conferma quanto detto sopra relativamente alla generazione Telemaco.

Questa impossibilità a far esistere il vuoto e la mancanza, fa sì che nella nostra società sia sempre più difficile accedere alla sublimazione che è il motore della creatività e della possibilità generativa. Un esempio chiaro di questo è dato dalla difficoltà che incontra la lettura nel mondo contemporaneo. I giovani e gli adolescenti leggono sempre meno perché la lettura implica l'assenza della "cosa" (*Das Ding*, l'oggetto perduto del primo mitico soddisfacimento) mentre lo schermo dello *smartphone* implica la presenza della "cosa". Diventa più difficile sopportare l'esperienza del vuoto necessaria ad ogni sublimazione. Far esistere il vuoto, riabilitarlo nel senso della mancanza, è proprio una delle sfide che interpellano il mondo adulto in generale ed in parti-

colare genitori, educatori, insegnanti e psicologi. È un grande tema clinico ed educativo che riguarda la possibilità o meno di reintrodurre l'aspetto virtuoso e creativo del vuoto e dell'assenza.

Un'ulteriore difficoltà nel rapporto dei nostri figli con gli oggetti tecnologici è rappresentata dall'assoluta prevalenza della dialettica del rispecchiamento nei confronti della dialettica del riconoscimento. Il riconoscimento è sempre caratterizzato da una dimensione triangolare, nel riconoscimento è sempre presente un grande Altro mentre nella dialettica del rispecchiamento abbiamo una dimensione duale, c'è il soggetto e la sua immagine allo specchio. Questa prevalenza dell'asse immaginario è ciò che determina quei fenomeni che vediamo chiaramente espressi ad esempio nell'uso dei social e che riguardano in modi diversi la società in generale. Nel rispecchiamento, nel vedere la nostra immagine allo specchio si possono riscontrare due grandi dinamiche. La prima è una specie di erotizzazione e idealizzazione, è l'amore per la nostra immagine, sono i *like* che ricevo, che esaltano la mia immagine ideale; la seconda riguarda l'aspetto negativo dell'aggressività poiché, oltre all'amore, c'è un odio inconscio per l'immagine che vedo allo specchio perché è un ideale irraggiungibile. Il riconoscimento, che si articola ed è reso possibile sull'asse simbolico, non riguarda solo l'immagine speculare ma comprende anche l'Altro, fosse anche solo in modo conflittuale. Per ricevere un riconoscimento simbolico del mio valore è necessario un rapporto con l'alterità dell'Altro.

Nel mare di internet non troviamo solo i sintomi, le difficoltà e i rischi che i vari contributi, sulla base di un'esperienza clinica, hanno evidenziato ma possiamo reperire da un lato opportunità per stabilire contatti anche significativi e dall'altro potenzialità che aprono alla creatività. Uno spazio, quindi, che consente di allontanarsi dal chiuso del rispecchiamento solipsistico sulla propria immagine per poter incontrare l'alterità e l'aperto generando un primo abbozzo di separazione dal familiare.

Massimo Recalcati nella parte conclusiva della sua relazione al convegno si e ci domandava se la rete può anche essere vissuta come uno spazio transizionale. Tale aspetto è ripreso anche nel

contributo di Lucia Becce quando definisce il lavoro con l'adolescenza come una "clinica dell'attraversamento tra due mondi, alba sul tramonto dell'infanzia". Una delle possibilità dello spazio transizionale è quello di favorire l'elaborazione della separazione dalla propria infanzia e attivare il percorso di soggettivazione. L'adolescenza è un periodo della vita particolare, qualcosa deve morire per far nascere altro, è sicuramente un passaggio, un attraversamento, un non più e contemporaneamente un non ancora. Vedere la rete come spazio transizionale è un poterla attraversare con questa duplicità, da un lato un ripiegamento verso l'infanzia e verso la "cosa" un modo per non perdere l'oggetto, per trovare un sostituto solido a ciò che si è perduto e dall'altro l'apertura verso il mondo. Nella clinica spesso troviamo situazioni di stallo e di chiusura in cui l'oggetto tecnologico fa da "catalizzatore". Questo versante di chiusura, proprio perché sintomatico, ha in sé la caratteristica dell'invocazione, della domanda di decifrazione, è portatore di una verità e di un messaggio.

L'altro aspetto è quello del non ancora, inteso come nuovo, come disponibilità alla scoperta, alla prova, all'incontro con qualcosa di sé e dell'altro che ancora non si conosce e che dischiude alla possibilità di costruire col tempo un proprio desiderio.

Per concludere vorrei tornare a Telemaco, figura, libro, lettura della generazione giovanile, contributo teorico, da cui sono nati poi i nostri centri e il convegno di cui si riportano alcuni contributi. Telemaco, come brillantemente scrive Lucia Becce, è una figura che attraversa il mare, un mare che non sono le acque chete dell'infanzia ma il tumulto di quell'oceano pulsionale che è l'adolescenza. L'auspicio di questo libro è di poter essere d'aiuto per tutti coloro che si occupano di giovani in vari contesti (genitori, insegnanti, educatori, psicologi) ed anche per qualche adolescente curioso che lo potrà trovare in rete.

Presi nella rete: la vita sociale dei giovani contemporanei  
*di Uberto Zuccardi Merli*

Immaginate una lunga colonna di uomini, donne, bambini, abitanti di una regione di foreste e montagne dell'India himalayana: si mettono in paziente, serafico cammino, in quei duri paradisi naturali che esistono solo, ne sono convinto, solo sulla terra in tutto l'universo, per raggiungere, dopo molte ore, forse due giorni di marcia, un villaggio più attrezzato dalla civiltà, e lì in paziente, serafica, felicissima, lunghissima coda, realizzano un sogno: ognuno tornò a casa con il suo iPhone 4.

Ricordo che lessi la notizia, ed ebbi un affetto di delusione. Non esco di casa senza cellulare perché la nostra vita è contenuta in questi telefoni, ma questi popoli come possono lasciarsi sedurre da *Apple*? O sono io un antimodernista, un reazionario che venera il passato?

Ho ricordi infantili e della prima adolescenza, di una vita quotidiana priva di oggetti tecnologici, tranne il telefono di Bell, la televisione in bianco e nero e la radio.

Non impazzivo per questi strumenti, del resto esisteva solo un mondo fatto di contatti fisici tra persone: a scuola, in classe, con la maestra sadica, la matita, la penna, i libri, e contatti con la mia interiorità emotiva, affettiva, relazionale. Le mani erano libere, per raggiungere qualcuno dovevi uscire di casa, la realtà era fatta di pochi oggetti e di molte relazioni.

Tutta la mia giovinezza, i rapporti di amicizia, quelli sentimentali, non hanno avuto altra dimensione di quella del contatto fisico e mentale con gli altri. Il mondo coincideva con lo spazio esterno. Nessun giovane voleva stare in casa attaccato ad un cellulare, ma oggi possiamo dire solo perché non esisteva. In pochi

decenni la realtà sociale ha cambiato sede.

Lesistenza di questi oggetti tecnologici con le sempre maggiori raffinatezze tecniche e di design li ha resi inevitabili per molte ragioni: sono strumenti per comunicare, per raccontarsi, per informarsi, per essere nel mondo e per separarsi dal mondo. Estensioni del nostro corpo, organismi viventi su un piano immaginario che costruiscono la realtà sociale condivisa contemporanea. Sono oggi quello che chiamiamo la realtà. Altro che le montagne dell'Himalaya.

La mia infanzia tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta è stata l'ultimo pezzo di storia dove tutto avveniva "in presenza". Oggi quella società e il mondo delle relazioni che ho vissuto è una foto d'epoca.

Sono felice di aver vissuto la mia infanzia così, come l'infanzia di un ragazzo di qualsiasi altra epoca.

Una delle mie passioni, uno degli oggetti infantili del mio desiderio e del mio godimento, è stato mediato dal desiderio di mio padre. Questo oggetto trasmesso da padre al figlio è stata la passione per la natura, nella sua forma marina; sul lato materno, attraverso mio nonno, la passione per l'alta montagna. Io, sono rimasto estasiato dalla natura, lo sono ancora oggi. L'oggetto Natura mi ha salvato la vita mentale donandomi la costanza del "sentimento della vita" come sostegno e significazione del desiderio.

Il "Sentimento della vita",<sup>1</sup> nel senso che Jacques Lacan gli conferisce come elemento diagnostico per la psicoanalisi.

Nella Natura sono in estasi, è il mio fallo immaginario. Nel contatto con la natura non mi manca nulla, non patisco la caducità della morte; è sempre viva, eterna, la *Physis*, come la chiamavano i fisiologi presocratici tra Omero e Socrate e sempre la ringrazio. "Denken ist danken":<sup>2</sup> pensare è ringraziare come ci insegna Heidegger. Questo è per me l'essenza del dono che trovo costantemente rinnovato nel contatto fisico con la Natura.

---

1 J. Lacan, *Una questione preliminare ad ogni possibile trattamento della psicosi*, in *Scritti*, Einaudi, Torino 1974, pag. 555.

2 M. Heidegger, *Che cosa significa pensare?*, SugarCo, Milano 1996, p. 92.

La ringrazio, la forma preistorica della natura che mi è stata trasmessa, di essere a portata di mano: mi ci immergo, la contemplo sempre nuova ogni volta, mai noiosa, nella sua fisicità materiale talvolta terribile, distruttiva, come le onde che il 29 ottobre hanno distrutto i porti liguri.

Il mio ringraziare è un grazie a mio Padre e a mia Madre che mi vollero trasmettere il piacere della bellezza incorruttibile del contatto erotico con la Natura e l'Aperto. La natura è stata il mio "oggetto *a*", per chi conosce Lacan. Trovo senza cercare.

Per questo sono rimasto ingenuamente deluso dai montanari himalayani: perché forse, non così apertamente come mia figlia di 14 anni, ma anche loro, i montanari indiani, in fondo pensano: "Che palle la montagna". Non hanno voluto essere fuori-dal-mondo, fuori dal mondo umano, fuori dalla storia. Basta solitudine. Sono diventati contemporanei, calamitati dall'indispensabile cellulare.

Questa passione per l'oggetto tecnologico rivela una volta in più che l'essere umano, sul piano della soddisfazione è molto diverso da tutte le altre creature viventi.

Il mondo della soddisfazione umana non si placa, non si pacifica nella bellezza solida, permanente della materia su cui ci muoviamo, quello che chiamiamo il mondo della natura. Come mi hanno insegnato gli himalayani, il mondo umano contemporaneo si anima con oggetti che vanno al di là del paesaggio. Non siamo mai in armonia con il godimento, mai felici, questa incompletezza, mancanza, insoddisfazione è alla base della potenza umana, della sua capacità creatrice, del desiderio di sapere, della sua fame di novità. Ma forse anche della sua infelicità.

Ricordo quello che mi disse un caro amico greco che vive a Creta in un piccolo paese che si chiama Palekastro che ho frequentato a lungo nelle mie vacanze: "Quando ero bambino e nel villaggio vivevamo di scambi tra le persone, di pesca, di agricoltura, di cene comuni, non eravamo felici, di più!"

Non era un mondo di tanti oggetti quello che descriveva, era un mondo di affetti, di difficoltà sicuramente, ma con una quantità ben più grande di felicità interiore percepita singolarmente e

collettivamente. Un mondo di luce mediterranea. Un luogo della Gioia.

Troppo poco bastava per essere felici in una realtà rurale piena di ulivi e di mare. Una vita senza grandi ambizioni, senza volontà di potenza, di ricchezza, di successo. Anche Creta è un luogo immerso nell'eternità.

La Natura oltre a nascondersi non ci singolarizza mai. Eraclito e Heidegger si sono confrontati direttamente con il mistero dell'apparire della Natura che ci invita alla sua e alla nostra conservazione. La Natura è una lezione di ecologia che non vogliamo ascoltare. La sua bellezza conforta e si rende partner della nostra solitudine di civilizzati. Non ci lascia cadere nella solitudine in cui possono finire le nostre vite. Ci sostiene.

Quanto teniamo ad una stanza "vista mare"!

Ma questa è una mia percezione da innamorato dunque fatalmente singolarissima.

È una colpa vivere di poco? Oggi è semplicemente impossibile non essere asserviti volontariamente al mercato degli oggetti tecnologici che scandiscono in parte il contenuto e il tempo del nostro desiderio tra una novità e un'altra, verso una meta che si rinnova attraverso la promessa di sempre maggiori performance.

Questa luce naturale della Terra che irradia l'anima, da sola non basta più. Non è mai bastata forse se basta un telefono cellulare per animare un montanaro che vive nel panorama più grandioso al mondo.

Non bisogna dimenticare che l'essere umano è la creatura che fa esperienza della noia in relazione al tempo e alle cose. La dimensione oppressiva della noia di cui Heidegger descrive l'esperienza emotiva ed esistenziale "dell'esser-lasciati-vuoti"<sup>3</sup> e "dell'esser-lasciati-in sospeso"<sup>4</sup> non è senza relazione con l'abuso degli oggetti tecnologici soprattutto da parte dei giovani, ma più in generale dell'umanità contemporanea. L'oggetto tecnologico consultato compulsivamente svolge anche una funzione con-

3 M. Heidegger, *I concetti fondamentali della metafisica. Mondo – finitezza – solitudine*, Il Melangolo, Genova 1999.

4 *ibid.*

tro-fobica davanti al presentarsi del vuoto e della sospensione. Dal punto di vista clinico questo uso sintomatico dell'oggetto sempre presente non aiuta la capacità dei giovani di far fronte al vuoto con strumenti legati all'uso del linguaggio.

Ho visto recentemente in una grande via di Milano una donna che spingeva un passeggino con dentro una bambina di un paio d'anni, con il ciuccio in bocca e un piccolo cellulare tra le mani che catturava la sua attenzione.

La mia impressione è che l'estrema liberalità con cui gli adulti, i genitori, lasciano nelle mani dei bambini questi dispositivi sia un errore, un difetto nella gestione della domanda del bambino. L'oggetto tecnologico possiede una capacità ineguagliabile di catturare l'attenzione. L'esempio più notevole di questo potere di incollamento del soggetto umano all'oggetto lo osserviamo nei bambini iperattivi che abbiamo seguito e curato negli ultimi quindici anni nell'istituzione milanese dedicata ai disturbi psicologici dell'infanzia che dirigo: l'unico oggetto che frena un bambino autenticamente iperattivo è il computer o l'iPad a cui gli viene concesso libero accesso per giocare. In cui il bambino è, se vuole giocare, obbligato a costruire, creare, condividere, immaginare, sforzarsi.

Nessun altro gioco o attività creativa esenta dall'applicare queste attività mentali come l'oggetto tecnologico. Questo è il segreto del suo incantare, ipnotizzare, isolare, divertire, direi tutte le età ma soprattutto i bambini e i giovani.

Risparmiare gli sforzi che la creatività impone per raggiungere uno scopo è il fine della tecnologia dei nostri dispositivi, e questa è la cornice psicologica che genera l'immediata dipendenza di cui siamo lo spettacolo.

L'oggetto tecnologico contemporaneo cattura ogni essere umano perché è tale la sua capacità di ricoprire funzioni multipiano a livello collettivo e individuale: funzioni psichiche, funzioni sociali, strumento di lavoro, canale comunicativo privilegiato e ormai insostituibile.

L'oggetto tecnologico è un oggetto-mondo indispensabile, che contiene, rendendola sempre più veloce e precisa la tua intera

vita: l'intersoggettività, la conoscenza dei fatti quotidiani, la promozione della propria immagine e delle proprie idee, i servizi web, la tua agenda personale, le mail, i servizi di prenotazione e pagamento di ogni genere di servizio, le app, la realtà culturale che puoi scaricare e vedere, o ascoltare, insomma semplicemente tutto.

È diabolico l'oggetto del desiderio tecnologico. L'oggetto che contiene tutto ciò che ci viene offerto come servizio delle nostre nuove esigenze e delle nuove potenze di cui possiamo disporre, ha sedotto l'umanità. Ci rende non solo attivamente utilizzatori della tecnologia ma strumenti della tecnologia. L'essere umano è sia creatore della tecnologia sia strumento della tecnologia.

Se usciamo di casa senza cellulare, soffriamo un piccolo spasmo d'angoscia, sentiamo che ci manca la connessione con L'Altro.

Ma l'oggetto tecnologico è allo stesso tempo strumento del legame con L'Altro, e oggetto autistico di separazione dall'Altro.

Ricopre funzioni positive e negative allo stesso tempo: oggetto contro-fobico rispetto all'angoscia dei legami sociali, rifugio del nostro imbarazzo sociale in ogni luogo pubblico, oggetto tragicomico al ristorante quando sancisce la non esistenza del rapporto sessuale tra un uomo e una donna.

Oggetto di distrazione, di incidenti tremendi automobilistici, di grottesca raffigurazione della nostra umana debolezza mentale.

Data l'importanza che rivestono gli oggetti tecnologici, e la dipendenza che generano, il loro utilizzo da parte dei giovani non può essere proibito e non può non essere regolato dai genitori. Ma dato che molto raramente, come conseguenza della promozione sociale degli oggetti di consumo, il genitore consumatore contemporaneo è incapace di imporre regole e divieti, e i giovani contemporanei essendo immersi e catturati nel mondo della proliferazione illimitata della potenza degli oggetti tecnologici, il risultato collettivo in termini educativi è una forma di permissivismo impotente.

Il cellulare-mondo non può essere proibito, perché l'adole-

scente senza il cellulare si sconnette da un veicolo fondamentale della socialità attuale, e verrebbe dunque gravemente penalizzato nella costruzione dei suoi legami con i coetanei; allo stesso tempo, non può non essere normato dai genitori perché è un oggetto di godimento che genera dipendenza e intralcia la concentrazione che, semplicemente, è necessaria per studiare. La crescita sociale dei disturbi dell'apprendimento, dell'attenzione, dell'iperattività non può non essere messa in relazione con la diffusione degli strumenti tecnologici. Ma allo stesso tempo la tecnologia genera altre forme dell'attenzione e dell'apprendimento. Esistono dunque fattori sociali e mentali negativi e positivi allo stesso tempo nell'uso degli strumenti tecnologici.

Oltre a poter diventare veicolo del sadismo, del bullismo, della diffamazione, della perversione, della vergogna, della persecuzione di un adolescente da parte degli altri.

La rete è una opportunità, una necessità, e un pericolo. Contenendo la realtà umana, contiene il bene e il male.

La rete, dal mio punto di vista, come spazio di costruzione della vita sociale dei giovani non è più insidiosa, più irrealista, più dannosa, della vita senza tecnologia della mia infanzia. Ad un reale si è sostituito un altro.

Dal punto di vista dell'adattamento alla realtà, l'oggetto tecnologico e la rete sono così interni, fondanti, del funzionamento del sociale attuale a tutti i livelli, e in modo inarrestabile costruirà il futuro, che saper utilizzare la tecnologia è un obbligo cognitivo e formativo per i giovani, non fosse altro perché è e sarà indispensabile in ogni ambito lavorativo nel loro futuro.

Dal punto di vista psicoanalitico, l'oggetto tecnologico non è dell'ordine della parola e del linguaggio, non ricade nel campo simbolico, non è una forma di sublimazione della pulsione ma è un oggetto pulsionale che lavora per il soggetto risparmiando la fatica della creazione. Per questo siamo dipendenti da questi oggetti: perché sono oggetti-seno.

Per i giovani, diciamo tra i dodici e i diciotto anni, la rete è naturale come lo era per me la mia idea di natura. Si appoggiano anacriticamente al cellulare nei momenti di solitudine, prima

di dormire, per comunicare con gli amici, per trovare amici, per promuovere la loro immagine narcisistica, il loro io-ideale, per scambiarsi opinioni, commenti, video, musiche, foto.

Il loro smartphone è un generatore di dipendenza perché è un oggetto pulsionale che soddisfa senza frustrazione. I giovani sono felici di essere presi nella rete.

Chiusure  
*di Andrea Panico*

Sebbene il titolo del mio intervento e la sua posizione lungo la scaletta del convegno possano far pensare a qualcosa dell'ordine della conclusione, la prospettiva su cui intendo soffermarmi è piuttosto quella di una apertura del discorso. Un invito a lavorare su un tema che la clinica contemporanea dell'adolescenza chiama con una certa necessità.

È sotto gli occhi di tutti, infatti, l'urgenza che ci spinge a interrogare la psicoanalisi dell'adolescenza come uno degli ambiti clinico-teorici ai primi posti della hit parade di certi campi del sapere. Mai come oggi, gli adolescenti sono stati all'ordine del giorno delle indagini psicologiche, sociologiche, pedagogiche, filosofiche e giuridiche; questo convegno e la nascita di Telemaco di Jonas ne sono una testimonianza. Le ragioni di questo interesse, su cui non intendo soffermarmi oltre, sono da rintracciarsi a mio avviso nella specificità di un discorso sociale, quale quello in cui siamo immersi, che schiaccia la dimensione del futuro sulla dissipazione del presente. A titolo di esempio di questa logica e per cominciare a entrare nel merito della questione, non si tratta d'altro che della tendenza della civiltà contemporanea a svuotare i titoli di studio del loro senso legale. Il passaggio è breve: lo studio di oggi è polvere per il domani.

Recita il titolo di questo convegno: "Nel mare di internet". Da circa due decenni la rete si è diffusa a un livello tale da essere diventata un supporto del quale difficilmente si può fare a meno. Con un solo click, si può accedere a una quantità di informazioni che qualsiasi chierico medievale avrebbe barattato per la propria anima. Informazioni che però, in quanto non articolate

in un discorso, non costituiscono un sapere, bensì un tentativo maldestro di fare a meno dell'Altro. L'effetto prodotto da questa dinamica è come la beanza di chi ignora il mare nuotando nella piscina del "resort sulla spiaggia". In questo contesto, è entrato sulla scena un nuovo sintomo che investe elettivamente i giovani in età scolare "secondaria", per intenderci la fascia che va dalle scuole medie alle superiori: gli adolescenti appunto. Nuovo sintomo non soltanto perché, come insegna Recalcati, risponde alla logica del vuoto e non a quella della mancanza, ma anche perché prima d'ora non se ne era mai sentito parlare. Se infatti l'impianto perlomeno fenomenico di molti sintomi odierni è rintracciabile nella letteratura psicoanalitica classica, la psicoanalisi contemporanea deve fare i conti con qualcosa che fino all'altro giorno rientrava nel campo non tanto dell'impossibile, quanto dell'improbabile. Stiamo parlando, usando le parole di un giovane affetto da questo sintomo, del ritiro scolastico.

Un breve inquadramento del fenomeno. Con "ritiro scolastico" non intendiamo il fatto che un giovane non completi il suo ciclo di studi, che dunque preferisca, come si suol dire, andare a lavorare invece che studiare. Sebbene in proporzioni statisticamente rilevanti rispetto ad oggi, questa tendenza si è sempre data ed era figlia di un determinato momento storico e della sua interpretazione. Il ritiro scolastico non è dovuto tanto alla poca voglia di studiare o alla maggiore ambizione lavorativa rispetto a quella intellettuale, che possono di per sé comportare l'interruzione del percorso di studi ma che non costituiscono un sintomo in quanto tale; il ritiro scolastico a cui assistiamo oggi, invece, è il fatto stesso di *non andare a scuola*. Sarò più esplicito: non di andare a lavorare o saltare le lezioni per fumare una canna al parchetto o fare qualsiasi altra cosa invece che seguire le lezioni, ma proprio non andare a scuola e basta. "Non riuscirci", no: non volerci andare. Rimanere cioè chiusi in casa a fare niente, niente che sia guardare una serie tv o giocare ai videogame o navigare sui social network, ma pur sempre niente, semplicemente passare il tempo.

Come teorizzavamo durante un gruppo di discussione del caso clinico all'ultimo seminario nazionale Jonas, questo nuovo

sintomo si impone al discorso sociale contemporaneo con la stessa forza e con la stessa logica con cui venti – trenta anni fa si giocava la partita dei disturbi alimentari. Negli ultimi decenni abbiamo infatti assistito ad una diffusione epidemica dell'anoressia-bulimia come risposta al Discorso del capitalista, come tentativo di far sopravvivere l'oggetto di desiderio contro una logica di mercificazione del bisogno, confondendosi con essa. Il ritiro scolastico vive di una vocazione simile: da un lato, investe un numero sempre maggiore di giovani, dall'altro è una risposta a un ordinamento sociale che ha fatto dell'assenza di riferimento all'Altro la propria insegna – e nel senso di simbolo, e nel senso del verbo insegnare. Non bisogna pertanto confondere il ritiro scolastico con un indietro nei confronti del sapere. Come le anoressiche hanno fame ma di amore, così i giovani che oggi soffrono di ritiro scolastico sono spesso studenti curiosi, capaci e volenterosi che si rivolgono a un sapere Altro da quello talvolta arido e privo di desiderio promosso dalla scuola. Un sapere diverso che tocchi il loro desiderio, perché come ricorda Lacan, “il desiderio di sapere non ha alcun rapporto con il sapere”<sup>1</sup>; salvo poi andare a reperirlo su Wikipedia in un movimento che, contrastandolo, evita l'Altro.

Solo fino a pochi anni fa, a nessuno sarebbe venuto in mente di non andare a scuola, di non riuscirci. Certo, chi non ha trascorso almeno una mattina d'inverno, chiuso in un bar a distanza di sicurezza dall'edificio scolastico, davanti a un unico e povero caffè per fare una bravata, o per saltare un'interrogazione, o per sfidare la sorte? A chi non ha familiarità con la scuola del ventesimo secolo, ricordo che questo oggi non si può fare: c'è il registro elettronico che come un GPS segnala ai genitori i movimenti del loro figlio sedicenne. E allora, nella misura in cui comunque la mia assenza verrà alla luce del sole, tanto vale non nascondermi più e quella mattina d'inverno dall'aria di vetro, passarla sotto il piumone invece che sul banco, invece che al caffè. Perché sfidare il mondo al freddo, quando posso farlo comodamente seduto

---

1 J. Lacan, *Il Seminario. Libro XVIII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino, 2001, p. 19.

sul divano? Quello che si profila determinante e che fa da contrappunto a questo “non riesco ad andare a scuola”, è allora un difetto nella separazione. Uscire di casa, da adolescenti, è “quasi un diritto, quasi un dovere” (direbbe Francesco Guccini) e i giovani devono poter sperimentare il brivido dello sbattere la porta di casa, ma al tempo stesso devono poterla ritrovare aperta al loro ritorno. E se poi si fa male? E se poi si perde? E se poi... Non va a scuola? L'eccesso di protezione, di chiusura, nei loro riguardi, volta fondamentalmente a proteggere il narcisismo dei genitori, ha fatto sì che l'unica soluzione per poter uscire di casa sia diventata quella di rimanerci. Un giorno, due, tre; una settimana, un mese; oramai hai superato il limite massimo di assenze. Oramai la tua presenza si dà in forma di assenza. Ci sei nella misura in cui il tuo posto è vuoto, come la sedia dell'anoressica alla tavola del convivio. Ci sei, chiuso tra le quattro mura di casa, sfidando l'ultima incarnazione dell'Altro che finora ha resistito agli attacchi del Discorso capitalistico, perché sebbene ci sia gente che si compra la laurea, la conoscenza rimane senza prezzo. Chiusi in casa, gli adolescenti oggi invocano, scansandola, la scuola come ultimo baluardo che possa dire loro una parola diversa da quella di chi gli ricorda tutte le mattine che a diciassette anni non puoi fallire e che, d'altra parte, questo fallimento non è permesso. Fallimento che però noi analisti sappiamo essere la bussola del desiderio.

Una seconda forma sintomatica che investe i giovani d'oggi è la cosiddetta dipendenza da cellulare. Non mi soffermerò a lungo su questo tema. Mi basti rimarcare come l'utilizzo sintomatico dello smartphone si declini lungo almeno due vettori fondamentali. Il primo è la relazione che l'essere umano intrattiene con l'immagine, il cui potere captativo risulta pacificante in particolar modo in una fase della vita, come quella adolescenziale, in cui il corpo subisce cambiamenti improvvisi e irreversibili. Immagine che però non apre bensì chiude l'orizzonte. Il secondo elemento è la tensione che lega il giovane al suo telefonino: in esso entra in contatto col mondo, mette il naso fuori casa, intrattiene relazioni, talora anche amorose. Al tempo stesso però, è dentro una bolla

dalla quale fatica a uscire. Una bolla fatta della stessa pasta della simbiosi madre-bambino, una dimensione che non tarderemo a definire, con Elvio Fachinelli, claustroflica, ovvero il ritiro del figlio entro le mura della fortezza materna. Immagine e fortezza: due nomi per la stessa dinamica di chiusura.

Chiusura, dunque, come tentativo estremo per un'apertura, come invocazione di una legge più forte di quella del godimento che regola la simbiosi madre-bambino. Il ritiro scolastico, così come l'uso spasmodico dello smartphone, sono d'altra parte una versione, un dialetto, di una forma più generalizzata di sintomatologia contemporanea. L'altra faccia della medaglia, la sua matrice, andrò dritto al punto, è il rigurgito di fascismo che coinvolge moltissimi adolescenti di oggi, o meglio ancora, lo stesso discorso sociale nel quale sono immersi. Stormi di giovani corvi neri stanno letteralmente invadendo le aule magne delle scuole e le piazze italiane. Un fascismo che non si disegna però secondo le linee di una idea politica, bensì secondo le direttive di un vero e proprio funzionamento sintomatico. In altre parole, non si tratta di una scelta ideologica ma di una risposta contraria a un discorso sociale che d'altronde la avvala. Un mio giovane paziente, per esempio, mi racconta di come riesca a trovare, all'interno della fazione studentesca di una nota organizzazione neofascista di oggi, quelle regole da seguire che all'esterno di essa non vuole nemmeno ascoltare. Come dice Cristian Raimo in una recente pubblicazione che riporta gli esiti di un'indagine accurata sul tema, il fascismo è rimasto "l'unica ideologia anti-sistema disponibile per un adolescente"<sup>2</sup>. Fascismo, dunque, come reazione all'evaporazione dell'Altro che definisce un certo tratto della nostra società. Fascismo come movimento di chiusura entro i propri confini indivisi contro lo straniero, il diverso, il falso, l'impuro; contro la disgregazione, direbbe Fachinelli.

La pulsione di autoconservazione, ci ammonisce Freud, è il prodromo della pulsione di morte. Il ritiro psichico entro i confini dello stesso ai fini della protezione dell'io, è la strada che

---

2 C. Raimo, *Ho 16 anni e sono fascista. Indagine sui ragazzi e l'estrema destra*, Piemme, Milano 2018, pag. 91.

conduce alla distruzione di ciò che si voleva difendere. L'accanimento per la vita flirta paradossalmente con la morte. Più si alzano le barriere, più si scavano le trincee, più ci si settarizza, più il deperimento interno, nel senso della morte del desiderio, si fa prossimo. Come ricorda Raimo, le sedi dei movimenti neofascisti ricordano dei sacrari<sup>3</sup>. Perché un giovane dovrebbe esserne affascinato? Perché dovrebbe portare al cimitero i fiori della propria primavera? È il funzionamento stesso dell'inconscio, d'altra parte, a prevederlo: esso si muove sul medesimo ritmo del discorso del padrone, è una macchina di godimento che ripete sempre la stessa partita, come un circuito chiuso che provvede al proprio auto sostentamento.

Fascismo allora, più che come ideologia politica – anche perché sul fatto che alla base del fascismo ci possano essere delle idee ci sarebbe molto da dire – più che come pensiero politico, fascismo come anti-separazione, come modalità di proiettare la separazione all'esterno per non doverci fare i conti all'interno. Dentro siamo tutti dei galli, fuori lasciamo chi ci ricorda che non è così. La facoltà stessa del pensiero, qui intesa nell'accezione bioniana, è generata dalla separazione, dal dover pensare l'impensabile, dal dover elaborare la mancata coincidenza con l'oggetto di godimento. Per potersi separare bisogna cioè responsabilizzarsi e non demandare all'Altro, non puntare il dito contro l'altro per ritrovare, come effetto di questa chiusura, una identità che comunque non sarebbe data che dalla proiezione di questo altro. Questa anti-separazione si dà trasversalmente al binomio destra-sinistra ed è in questo senso anti politica, anti legame: della serie che tutti i maiali prima o poi cammineranno su due zampe. L'irriverente pamphlet di Michela Murgia *Istruzioni per diventare fascisti*<sup>4</sup> evidenzia questo rischio. È necessario pertanto introdurre, all'interno di questa logica chiusa che abbiamo detto essere comunque un nome dell'inconscio, un'altra dimensione che ne caratterizza ugualmente il funzionamento, ovvero la dimensione dell'incontro, dell'accomunamento. Solo la sogget-

3 Cfr. *ivi*, pag. 38.

4 Cfr. M. Murgia, *Istruzioni per diventare fascisti*, Einaudi, Torino 2018.

tivazione della propria solitudine permette l'incontro, il legame, con l'alterità dell'altro. Parliamo allora della dimensione dell'incontro e dell'accomunamento come dimensione del non ancora scritto, della poesia, della femminilità. In termini tecnici, se leggiamo la chiusura come un volersi tenere il fallo tutto per sé, solo chi sa andarvi oltre potrà farci uscire. Solo un movimento di apertura scardinerà questa atmosfera stagnante di chiusura; in altre parole, solo una donna ci salverà.

Il lapsus di Telemaco  
*di Aldo Raul Becce*

Buongiorno a tutti,

Mi dichiaro “zeneize”<sup>1</sup>, sono un tifoso del Boca Junior dell’Argentina e il nostro club è nato da genovesi che si sono trasferiti in Argentina, colgo quindi l’occasione per fare gli auguri al Boca Junior per la partita della prossima settimana!

Detto ciò, oggi siamo qui e questo è il primo Convegno Telemaco, Telemaco si dedica all’infanzia e all’adolescenza; Telemaco nasce da un’idea, dall’intuizione di Massimo Recalcati di riscattare questa figura della mitologia greca, di Omero, questo primo racconto di un’adolescente.

Telemaco, come sapete tutti, è il figlio di Ulisse del quale Massimo Recalcati mette in luce soprattutto l’attesa, l’idea che il padre torni. Telemaco è un ragazzo che non solo guarda il mare, ma va verso il mare, va a cercare notizie del padre. Telemaco è un figlio che, a differenza di Edipo, non combatte il padre, ma combatte insieme al padre. Si tratta di una figura che ha una particolarità di adolescente che io ho trovato nel libro, una meravigliosa particolarità degli adolescenti. Quando Ulisse torna ad Itaca inizia la vendetta sui pretendenti di Penelope. Uccide a destra e manca ma si accorge che i pretendenti si stanno riarmando: qualcuno ha disubbidito ai suoi ordini e ha lasciato la porta dell’arsenale aperta! Ulisse vuole uccidere chi ha sbagliato e qui appare Telemaco, candidamente dice: “Padre, in questo sono io ad avere sbagliato, nessun altro ha colpa: ho lasciato accostata la compatta porta del talamo”<sup>2</sup>. Questo è il lapsus che noi come psicanalisti

---

1 Zeneize vuol dire genovese in dialetto.

2 Omero, *Odissea*, Canto XX, p. 1139 Rizzoli, Milano, 2010.

dovremmo studiare e che ci fa amare comunque anche gli sbagli dei nostri adolescenti perché, in fondo, se lo sbaglio di Telemaco fosse stato totale, oggi l'Odissea si chiamerebbe "Procissea". Cioè avrebbero vinto i Proci.

In questa introduzione voglio parlarvi di due immagini di Telemaco oggi, voglio parlarvi di due genitori di adolescenti. La prima immagine è questa - ciò che sto raccontando ha a che vedere con il titolo del convegno di oggi "Nel mare di Internet" - arrivano due genitori molto preoccupati perché il figlio è sempre fuori casa, studia poco ma soprattutto sta tutto il tempo sempre con il telefonino. La lamentela riguarda l'incapacità del ragazzo di staccarsi dall'oggetto-telefono. Lo racconta la madre con gli occhi fuori dalle orbite, parla con questo pathos teatrale, vengono addosso all'analista e ad un certo momento uno comincia a sentirsi come il figlio, sembra che non stiano parlando con te ma con un fantasma; si vede che sono ramanzine fatte e rifatte mille volte, e la madre vuole testimoniare davanti all'analista tutto quello che ha detto al figlio ma, nel momento di massima tensione di questo racconto cosa succede? Suona il telefonino, è il telefonino del padre. Il padre prende il cellulare, comincia a parlare, e così tutti dobbiamo sorbirci la chiacchierata del padre. Io, senza inferire, ho solo domandato ai genitori: "Cos'è che dicevate a proposito dello *smarthphone*?"

La seconda immagine è quella di Alessia, un Telemaco al femminile, una mia paziente di sedici anni che venera il telefonino: lei mangia con accanto il telefonino, va in bagno con il telefonino per essere sempre collegata con gli amici. Il telefonino, Whatsapp in realtà, informa in tempo reale sull'andamento della sua vita sociale. È come vivere dentro una grande telenovela: un giorno a seguito di una brutta discussione con la madre, che accusa la figlia di aver falsificato la firma di una nota scolastica (che è un altro classico degli adolescenti), Alessia piange disperata e giura di non aver falsificato la firma, dice che non è vero, dice: "te lo giuro sul telefonino!"

Che il telefonino occupi il posto della Bibbia, oppure che un telefonino si inserisca nella seduta dove un padre soffre perché

il figlio non riesce a staccarsi dal medesimo oggetto, questo ci fa riflettere, ci fa capire l'importanza di questo oggetto. Io oggi dico che Telemaco affronta il mare ma non è da solo: è collegato, l'intera generazione Telemaco trova nel collegamento con i pari il conforto all'incertezza del destino e alle insidie del mare, come se tutta la generazione Telemaco fosse collegata perché qualcosa è mancato nella trasmissione dell'altra generazione, come dice Massimo Recalcati.

Noi sappiamo che l'adolescenza, anche se collegata, è una traversata solitaria, un viaggio da una terra conosciuta dove si abita un corpo infantile verso un corpo sessuato che urla il suo desiderio, navigando a vista. Navigando a vista qualcuno sempre si perde, perdendosi gli adolescenti diventano naufraghi, che cosa può fare un analista di Telemaco? Quale potrebbe essere la funzione? come risposta io trovo molto bella l'immagine creata dalla Dott.ssa Pignatelli che parlerà questo pomeriggio e che ha intitolato il suo intervento "Progettare zattere per i nuovi naufraghi".

Non una nave, non una barca, ma creare insieme una zattera, una semplice zattera costruita con mezzi di fortuna che tenga a galla l'adolescente e l'analista, trasformando il naufrago in un viaggiatore.

Connessioni virtuali – Legami familiari  
*di Tiziana Cassese*

Come psicologi ed educatori che lavorano all'interno del Centro Telemaco di Torino, abbiamo la possibilità di osservare quelle che sono le questioni, i dubbi, le difficoltà che interrogano i genitori di oggi a proposito della relazione educativa con i propri figli, nella pubertà e nell'adolescenza. Il nostro centro, fin dalla nascita, ha cercato di declinare il discorso psicoanalitico all'interno di linguaggi ed interventi educativi. Tale intento si è incarnato nell'impegno, della nostra équipe, di accompagnare i genitori nel loro "impossibile" compito, attraverso incontri aperti. In tal modo abbiamo la possibilità di incontrare genitori che affrontano le quotidiane difficoltà educative con i figli e che si interrogano sul proprio ruolo. Il nostro è un osservatorio dunque variegato, ricco, che ci consente di porre domande e condividere riflessioni anche sul tema del digitale.

Le domande che ci sentiamo rivolgere più spesso dai genitori sono le seguenti:

1. Quanto è giusto utilizzare i dispositivi digitali per controllare i nostri figli?
2. Perché mio figlio/a è sempre "attaccato/a" allo smartphone?
3. Sono preoccupata per quando mio figlio/a sarà adolescente: Come farò a gestire il suo uso dello smartphone?

Se leggiamo attentamente tali domande, notiamo come esse ruotino intorno ai temi dello "spazio" e del "controllo". L'utilizzo

dei dispositivi digitali ha ridefinito completamente questi due concetti, ampliandoli e attribuendo loro diversi significati.

Ma perché si interrogano sullo spazio? Cosa c'entra con le relazioni familiari mediate dalla rete? C'entra... Perché la costruzione dell'identità di ogni bambino, il tipo di investimento affettivo che egli svilupperà nei confronti degli altri, le rappresentazioni inconse che animeranno la sua mente derivano da come è stato interiorizzato e vissuto lo spazio. Fin dalla nascita l'identità di ogni bambino si costruisce attraverso lo sguardo con la madre, che esercita sia una funzione rispecchiante per il Sé nascente del bambino sia una funzione di ponte, dove incominciano a rappresentarsi le prime forme degli oggetti e della loro relazione<sup>1</sup>. È in questo *spazio intermedio*<sup>2</sup> che incomincia a svilupparsi l'identità, tale spazio intrapsichico si costruisce su una modalità triangolare: c'è il bambino, l'assente e chi sostituisce l'assente (ad esempio il pollice). All'inizio il bambino è immerso in stati fusionali, caratteristici dell'onnipotenza infantile, solo dopo molto tempo, attraverso un lavoro di lutto degli stati fusionali arriva ad acquisire una relazione tra oggetti separati da Sé. Piano piano si avvia il lavoro di strutturazione dello spazio psichico con i suoi confini: si inaugura l'ordine simbolico<sup>3</sup>.

Quello che ci interessa di questo discorso è il tema dello spazio intermedio. Può essere la rete uno spazio intermedio per il bambino? No, perché lo spazio intermedio per essere tale ha bisogno di uno sguardo e lo schermo non restituisce nessuno sguardo dotato di senso.

Nella rete inoltre non viene messa in atto nessuna tolleranza alla frustrazione, gli oggetti possono restare in giacenza, sospesi e recuperati, mai persi veramente. E sappiamo che è solo attraverso

---

1 G. Antinucci, "Lavoro dell'identità nello spirito cibernetico", in "Psicoanalisi, identità e internet. Esplorazioni nel cyberspace", a cura di Marzi, A. Milano, Franco Angeli, Milano 2014, p. 121.

2 Cfr. Winnicott, D., 2013. "Sviluppo affettivo e ambiente". Roma: Armando Editore

3 G. Antinucci, op. cit., pag. 124.

“frustrazioni ottimali”<sup>4</sup> (cioè adatte all’età di ogni bambino) che si può sviluppare il pensiero.

La rete, in un certo senso, cerca quindi di evitare il vuoto, la mancanza, la frustrazione. Diventa un “cordone ombelicale virtuale”<sup>5</sup> e necessario per le mamme di oggi che, diversamente dal passato, fanno le “equilibriste” tra gli aspetti materni e la realizzazione del Sè. La funzione materna viene quindi esercitata anche a “distanza”, attraverso i dispositivi digitali le menti sono sempre ben virtualmente collegate, la madre è sempre presente e non c’è posto per spazi vuoti.

Non c’è posto per la solitudine, il concetto di solitudine viene assunto a patologia, in un mondo dove tutto invece deve essere pieno. È come essere immersi in un fluido mentale, una sorta di placenta emotiva. (Se guardiamo i dati epidemiologici in Italia il 20% delle mamme italiane regala il cellulare al figlio di 7 anni e circa il 62% dei bambini possiede uno smartphone a 11 anni – Eurispes 2012).

*Perché la rete si è prestata a questa funzione? Perché c’è bisogno di saturare gli spazi?*

Perché la famiglia di oggi è una famiglia che si struttura su miti affettivi diversi dal passato. La famiglia degli anni precedenti agli anni ‘80 si basava sul senso di colpa: il bambino doveva obbedire alle regole, non c’erano posto per negoziazioni, il conflitto era inevitabile e non era importante salvaguardare la relazione. Il mito affettivo delle famiglie dopo gli anni ‘80 vede un bambino che va compreso, che va aiutato a realizzarsi, che va difeso da separazioni traumatiche e a cui somministrare bassissime quote di dolore mentale<sup>6</sup>. Il bambino arriva alla pubertà avendo sviluppato basse quote di dolore mentale e quindi anche basse capacità di tollerarlo. Ecco perché gli adolescenti di oggi sono partico-

4 Cfr. H. Kohut. “*Narcisismo e analisi del sè*”, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

5 Cfr. M. Lancini, “*Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nuovi nativi digitali*”, Trento, Erikson, 2015.

6 Ibidem.

larmente permalosi e molto sensibili e fragili nei confronti delle delusioni. La mortificazione è sempre dietro l'angolo e la vergogna è il sentimento prevalente da cui rifuggire. L'adolescente degli anni duemila ha ricevuto dosi massicce di rispecchiamento e valorizzazione e quando non le ritrova la mortificazione è bruciante e dolorosa.

Con la pubertà e l'adolescenza, accade però che le cose cambiano... L'adolescente si ritrova a vivere quote di dolore e sofferenze importanti, legate all'enorme cambiamento che la fase di sviluppo richiede. Le angosce che animano i genitori in questa fase sono legate alla separazione e alla costruzione di una nuova rappresentazione mentale del proprio figlio, il quale cerca di costruirsi un'immagine autonoma di sé attraverso la creazione di spazi mentali privati o di spazi nella rete privati. Ma soprattutto i genitori hanno paura che i figli possano arrestarsi nel loro processo di sviluppo, possano provare troppa sofferenza e che possano sentirsi soli nel dolore. L'adolescente è impegnato a sperimentare aspetti diversi di sé, a "maneggiare" le nuove dotazioni corporee e cognitive, a costruire la propria identità in continua oscillazione tra dipendenza e aspetti maturi che spingono all'autonomia<sup>7</sup>. Con l'adolescenza finisce l'epoca della condivisione di esperienze dell'infanzia e inizia l'epoca dell'autonomia, della delimitazione di spazi (fisici, mentali, emotivi).

Ma l'adolescente di oggi non ha forse bisogno della iperconnessione?

L'adolescenza è caratterizzata da "sintomi dinamici" che non vanno attaccati, ma accompagnati, compresi<sup>8</sup>. L'iperconnessione può configurarsi come un tentativo di mediare con la realtà, può rappresentare il "custode narcisistico"<sup>9</sup> dell'adolescente: può infatti tutelarlo dal reale e metterlo in contatto con i propri limiti non ancora psichicamente integrabili, può rappresentare un altro modo per soggettivare un corpo sessuato e generativo, può essere un contenitore per la rabbia.

---

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> F. Tonioni, *"Psicopatologia web mediata"*, Milano, Springer Verlag 2013.

<sup>9</sup> M. Lancini, op. cit.

Quello che guardiamo non è quindi il tempo di connessione, ma come l'adolescente usa lo strumento digitale per affrontare i compiti di sviluppo della fase adolescenziale. La rete può prendersi cura dello scarto tra Ideale del Sé e Sé reale, accogliendo e contenendo il sentimento della vergogna.

I genitori con un figlio adolescente si ritrovano nel difficile compito di tollerare la preoccupazione derivante dalle scelte del figlio e di avere fiducia. Non è facile per il genitore che si è sempre preso cura e che ha vigilato sul figlio, è un'operazione molto complessa! È un diritto dei genitori sentirsi barcollare, sentirsi insicuri ed è anche faticoso essere presenti, attenti e vigili, ma consapevoli di dover fare un passo indietro per permettere al figlio adolescente di sperimentarsi in autonomia. La madre forse è la prima che si sente tradita dal progressivo allontanamento dei figli, che ora preferiscono condividere le proprie esperienze sui social e mantenere spazi privati a lei inaccessibili. Il dispositivo digitale, che nell'infanzia era un valido aiuto, come baby-sitter, come surrogato della relazione, come aiutante nella gestione nel tempo libero del bambino, ora diventa il nemico numero uno!

A volte subentra quindi la spinta al controllo, frugando nelle tasche, sbirciando nelle chat...

Il genitore che entra furtivamente negli spazi privati del figlio vuole essere rassicurato, rassicurato del fatto che il figlio sta bene? Che non soffre troppo? Che si è stati bravi genitori? Che non si metta troppo a rischio?

Il genitore angosciato, spesso ritorna anche a modalità educative autoritarie tipiche della generazione precedente, ritorna in auge la regola imposta (magari sollecitata dalla madre al marito, lamentandosi con lui di non essere stato abbastanza autoritario nell'infanzia), ma la regola a cosa serve? A vincere sul figlio? A proteggersi dall'angoscia? O forse essa ha lo scopo di proporre un senso del limite innescando trattative?

Proviamo a tracciare allora qualche conclusione e qualche link di riflessione:

- La negazione dello strumento digitale nel contesto familiare ci aiuta nella definizione del ruolo genitoriale? Forse no,

quello che può aiutare è invece partire dai ragazzi, e dall'interesse autentico che io dimostro nei confronti di quello che loro fanno in rete! Come ci interessiamo della vita a scuola dei figli, perché non ci interessiamo di quello che fanno, ascoltano, giocano, di chi frequentano nelle chat? La paura del dispositivo ci fa prendere le distanze e ci porta a vietare.

Il comportamento esplorativo degli adolescenti nella rete non va trattato con una confrontazione, ma con l'accompagnamento. I comportamenti autoritari non aiutano, funziona la negoziazione educativa, l'ascolto, l'interesse, la condivisione.

- I bambini (ma anche gli adulti) vanno educati alla competenza digitale (che si compone di competenza tecnologica, cognitiva e soprattutto etica). I genitori, anche se non sono cresciuti con i dispositivi digitali, hanno quelle competenze e risorse emotive che gli permettono di accompagnare i figli nel senso da dare all'utilizzo del dispositivo. Non bisogna dimenticare la coerenza educativa! Se do lo smartphone o il tablet a mio figlio piccolo senza aiutarlo nell'autoregolazione mi dovrò poi aspettare che da grande lui/lei lo utilizzi in maniera indiscriminata.

- I genitori imparano, a poco a poco, ad avere un comportamento "oscillatorio" nei confronti dei figli: garantiscono una presenza adeguata alle età di sviluppo, che non esponga al vuoto, ma sanno anche "abbandonare i propri figli", guardandoli mentre diventano adulti.

- La madre, fondamentale nel sostenere lo sviluppo del Sé infantile attraverso la presenza, il nutrimento, l'accudimento, il rispecchiamento emotivo, è colei che non permette alla vita di cadere nel vuoto, che trasmette il sentimento della vita<sup>10</sup>. Nell'adolescenza è colei che sa fare un passo indietro, che tollera la preoccupazione, che ha fiducia nel figlio, che ne sostiene la crescita e la realizzazione del Sé, che sostiene l'elaborazione dei vissuti depressivi dell'adolescenza, che lo vede, con dolore ma anche ammirazione, allontanarsi da lei.

- Il padre, che non è più il padre autoritario di un tempo, che detta legge attraverso l'imposizione rigida delle norme, che

---

10 M. Recalcati, *Le mani della madre*. Milano: Feltrinelli 2015.

punisce e si arrabbia, non può rispolverare quel modello educativo con il figlio adolescente. Che tipo di padre è necessario con questo figlio adolescente dunque? Un padre che sostiene il figlio nei processi separativi, che lo aiuta a tollerare dolori e insuccessi, che attraverso la testimonianza silenziosa della propria vita “ha fede nei confronti del desiderio del figlio”<sup>11</sup>.

---

11 M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli 2014.

Nascosti in piena vista  
*di Lucia Becce*

La clinica dell'adolescenza comporta la considerazione di un attraversamento; si tratta di un transito tra due mondi, di un'alba che si dà sul tramonto dell'infanzia.

Vorrei parlarvene a partire da un incontro con un professore che aveva contattato Telemaco Trieste per sondare la possibilità di aprire uno sportello presso la sua scuola, scuola che, nelle sue parole, presentava i segni di un variegato disagio giovanile: un malessere che necessitava della cura e dell'accoglienza che la parola sa offrire.

Il professore ci ha chiesto: "Ma come faremo ad ascoltarli tutti? Come individueremo quelli che presentano 'il massimo disagio psichico'? Come ci presenteremo a loro e ai genitori? Faremo prima un giro delle classi o una conferenza? Ci confronteremo periodicamente con gli insegnanti, e ci presenteremo al consiglio docenti?"

Questa serie di domande nascondeva una certa preoccupazione. Il professore dice testualmente "Io so che non posso salvarli tutti... Quindi dobbiamo almeno cercare di essere più efficaci possibile". Dunque, salvarli da cosa? Qual è il pericolo? Si intuisce che c'è un'angoscia di morte di sottofondo, una paura di perdere questi ragazzi, una paura profonda; i giovani si possono perdere?

A questo proposito, nel corso di questo incontro, ci racconta che l'anno precedente era incredibilmente preoccupato per una sua alunna, che lui considerava una ragazza profondamente sofferente. Aveva consigliato alla famiglia un percorso psicologico che però i genitori non avevano accettato e lui aveva vissuto per

mesi nell'angoscia e nella preoccupazione che la ragazza potesse fare un gesto avventato. L'aveva rivista qualche giorno prima per un caffè, per accertarsi di come stesse.

Alla nostra domanda: "È dunque la ragazza come sta?" Ci risponde: "Ah, ora tutto bene, ha un ragazzo".

Cosa ci dice questa vignetta? Cos'è successo a quella ragazza a rischio, che in un'estate è sbocciata trovando l'amore? In qualche modo, senza avere molti altri dati, possiamo intuire che è stato compiuto un attraversamento. A partire da una sofferenza, ha costruito un'adolescenza.

L'adolescenza sarebbe dunque una risposta all'avvento della pubertà: un attraversamento che può essere tormentato, goffo, travagliato, ma sempre creativo in quanto implica una risposta soggettiva e singolare a quel momento particolare in cui il "risveglio della primavera", la sessualità, sconvolge il mondo ordinato del bambino. L'adolescenza è una delle risposte possibili alla pubertà, ma non l'unica: è una ricerca del senso di ciò che scuote il corpo, di ciò che preme dal corpo e spinge fuori di casa, un senso che quindi non può più essere reperito all'interno del sistema familiare. Non si tratta solo di questo: quando ci troviamo di fronte a un adolescente, dobbiamo considerare che, senza rendersene conto, sta perdendo la sua infanzia. È immerso in un lutto che disconosce, muovendosi effettivamente nella vita come uno che ha perso qualcosa ma non sa esattamente cosa. Un lutto da affrontare con una febbre ormonale. L'adolescenza è quindi la necessità di simbolizzare qualcosa di enigmatico, confuso e, soprattutto, urgente.

Ma facendo un passo indietro, è necessario parlare della differenza tra pubertà e adolescenza.

Pubertà è un evento del corpo. È un tempo cronologico che viene individuato tra i 13 e i 18 anni, e corrisponde a una serie di mutamenti fisici e ormonali.

L'adolescenza non è questo, è piuttosto cosa farsene di questo corpo nuovo.

È un tempo logico, e non cronologico, come sostiene lo psico-

analista Francesco Giglio<sup>1</sup>: tempo logico di costruzione soggettiva, quindi non garantito dal *bios*.

Il nostro incontro con il professore, un docente appassionato e preoccupato per i suoi ragazzi, preoccupato in fondo che possano fallire la prova dell'adolescenza, mi permette di dire qualcosa sulla posizione degli adulti in questo attraversamento, e anche di parlare della psicoanalisi e di che cosa può offrire in questo passaggio dell'esistenza.

Non è una novità che i genitori si preoccupino rispetto ai figli adolescenti. C'è sempre qualcosa che li disturba o li spiazza rispetto alle loro abitudini. Quanto tempo passano al computer o al cellulare, quanto dormono (troppo o troppo poco), il rapporto con la scuola o il mancato rapporto con la scuola, la loro sessualità, l'igiene personale e il loro umore altalenante. L'adolescente comincia a creare degli spazi intimi, nascosti, gelosamente custoditi. Il corpo non è esposto come nell'infanzia, perché è un corpo che comincia ad essere assunto come proprio e non è più sottoposto al totale controllo dei genitori. Non ci sono più codine e treccine o tagli a scodella, ma il corpo viene truccato, tatuato, adornato da piercing e in qualunque altra maniera risulti sveniente e scioccante agli occhi dei genitori.

Non è facile entrare in contatto con i cambiamenti che manifestano i figli, così come non è facile per questi ultimi saper "salutare i bambini che sono stati". Un bambino per lo più dipende e vuole dipendere dall'amore dell'Altro, l'adolescente mostra invece che c'è in atto una separazione, una separazione d'amore.

"Com'è andata a scuola?"

"Bene"

"Cos'avete fatto oggi?"

"Niente".

Figli monosillabici. La parola offre indizi sulla propria vita e sul proprio mondo, cosa che gli adolescenti non vogliono assolutamente disseminare. L'adolescente si nasconde in piena vista: è rumoroso, scandaloso, provoca; ma dietro a tutto questo c'è

---

1 Cfr. F. Giglio, *Il disagio della giovinezza Psicoanalisi dell'adolescenza*, Mondadori, Milano 2013.

un appello, una domanda, “mi amerai anche se sono diverso da quello che volevi da me?”

Si crea dunque la necessità per i genitori di ricollocarsi rispetto al figlio adolescente, di riconoscere che su questo nuovo figlio si sa poco e se ne saprà poco per diverso tempo, perché lui stesso si sta destreggiando cercando di capire chi è, e a volte questa ricerca di sapere non trova un interlocutore nella scuola o nei libri di testo, ma nelle parole delle canzoni, nell’amicizia, nell’amore, e anche e soprattutto, nella sofferenza d’amore.

Il miglior consiglio che si può dare al genitore di un adolescente è di ricordare l’adolescente che egli stesso è stato. L’adolescenza è un momento per tutti di rottura, di separazione, che si può manifestare in diversi modi a seconda dell’epoca e degli individui, ma i cui temi e i cui inciampi sono universali. Qual è la differenza tra un adulto e un adolescente? L’adulto può testimoniare qualcosa che si è concluso, annodato, atti che sono stati intrapresi a partire da ciò che si è scelto di perseguire, rispetto all’amore, alla professione, al proprio desiderio. Questa è la testimonianza che l’adulto può dare: quell’altrove che aspetta al termine dell’adolescenza. Un luogo possibile, che si possa abitare.

Rispetto a cosa sia la psicoanalisi e cosa possa offrire a questo tempo dell’esistenza, lasciamo tornare in scena il professore. Tra le altre ipotesi che ci aveva proposto per lavorare con i ragazzi della scuola, visto che sono trecento, c’è stata quella di vedere cinque, sei ragazzi all’ora; sempre nella logica dell’efficienza. Ma la psicoanalisi non è questo. Non è uno screening spedito dei sintomi per poi procedere a un ancor più spedito radicamento del sintomo, quella che Recalcati definisce “ortopedia dell’Io”<sup>2</sup>. La psicoanalisi non punta all’universalità del sintomo ma alla singolarità del soggetto, punta alla parola, e la parola ha bisogno di un suo tempo per emergere, per fiorire, tanto più in questo momento storico che ha poca fiducia nel suo valore.

---

<sup>2</sup> Cfr., M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

Quello che offriamo noi non è rispondere all'emergenza né del nostro tempo, né di ciò che vive l'adolescente con altrettanta fretta e urgenza. Quello che offriamo noi è un'altra cosa.

La psicoanalisi è innanzitutto la pratica che permette di accedere a qualcosa di ordine inconscio. Ed è una pratica in atto, la cui teoria si fonda in rapporto alla clinica, al lavoro con i pazienti. La teoria è essenziale nella misura in cui orienta l'intervento dell'analista. È una cura molto particolare, difficile e coraggiosa, perché implica l'analizzante. In sintesi, la psicoanalisi è un'esperienza. È la possibilità per il paziente di incontrare qualcosa di nuovo, di implicarsi nel malessere che porta e di cui si lamenta, di vedere per la prima volta la posizione che assume nella vita, di dire una parola propria, di parlare invece di "essere parlato". In un'analisi, questi sono momenti di grande stupore, simili, come effetto, al brusco risveglio che vive l'adolescente. Un percorso analitico è una chiamata alla soggettivazione che però non è dell'ordine del trauma, ma della sorpresa, della creazione di una narrazione nuova e propria. Per l'adolescente, in questa particolare fase dell'esistenza, rappresenta la possibilità non di sanare le ferite che porta, ma sicuramente di farsene qualcosa. Telemaco è una istituzione che attraversa il mare, un mare che non sono le acque chete dell'infanzia ma il tumulto dell'oceano pulsionale che è l'adolescenza.

L'analisi si propone come un luogo, uno spazio, un intervallo in cui l'adolescente può costruire il proprio porto, il proprio discorso e, in questo movimento, riconoscere la propria parola con stupore e meraviglia.

Amare oltre il corpo?

Riflessioni sul legame virtuale a partire da un'esperienza in  
un Istituto Professionale

di Emanuele Tarasconi

Nel descrivere l'odierno attaccamento alla dimensione della virtualità, Günther Anders utilizza il termine di "Iconomania"<sup>1</sup>: esso cela dietro di sé l'idea di uno strapotere dell'immagine sul testo, potremmo dire, per utilizzare un lessico più conosciuto, "dell'immaginario sul simbolico". La nuova economia psichica sembra essere dominata dall'espansione narcisistica, dall'identificazione speculare, da una disregolazione affettiva senza bussola e dal rigetto della differenza. In questo senso, la lunga notte di Itaca della quale ha parlato Massimo Recalcati si presenta come un periodo di transizione nell'ordine sociale ed individuale: l'instabilità della rete simbolica, che per anni ha avvolto nel senso l'esperienza umana, costituisce l'origine dell'attivazione di processi nei quali elementi legati alla dimensione del virtuale e del Reale diventano prevalenti: potremmo dire che, allo stato attuale delle cose, questo cambiamento nel modello di rapporto alla realtà rappresenta un dato intuitivo sul quale tutti concordiamo.

Ciò che rimane nell'ombra è il senso di derealizzazione che ne deriva, o per dirla con le parole di Slavoj Žižek, di "irrealtà postmoderna": sempre più oscurata dalla realtà virtuale, "anche la realtà sociale acquisisce in qualche misura l'aspetto di un falso generalizzato"<sup>2</sup>. La fascinazione per la virtualità non solo colonizza la realtà ma ne istituisce una sorta di doppio, al contempo creandolo e convalidandolo<sup>3</sup>. L'adolescenza contemporanea si

---

1 Cfr., G. Anders, *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati-Boringhieri, Torino 2003.

2 Slavoj Žižek, *Benvenuti nel deserto del Reale*, Meltemi, Roma 2002, p. 18.

3 Cfr. A. Villa, *L'epoca dell'inconshow. Dimensione clinica e scenario sociale del fenomeno borderline*, Mimesis, Milano 2012, p. 36.

presenta come un periodo estremamente sensibile a tali cambiamenti nell'ordine del simbolico, e il precipitato di questa sensibilità risulta evidente nell'ambito delle relazioni e della sessualità, sempre più ricercate nel contesto solitario del mondo virtuale.

Queste sono le coordinate dalle quali siamo partiti per strutturare l'intervento di cui andrò a parlare, svolto insieme ad un collega dell'équipe di Telemaco Pavia e ad una tirocinante del dipartimento. L'idea è nata a partire da una domanda del corpo docente di un Istituto Professionale nel quale Telemaco aveva già attivato uno sportello di ascolto individuale: gli alunni di una classe del primo anno di questo istituto presentavano, secondo gli insegnanti, comportamenti oppositivi e aggressivi sia fra di loro, sia rispetto ai professori. Nella classe si erano verificati frequenti episodi di furto di oggetti – telefonini, per lo più – e in generale si riscontrava un'estrema svalutazione dell'Altro istituzionale, nel nome di un'ideale compattezza del gruppo classe, il quale tuttavia era a ben vedere frammentato da conflitti o da un più generale disinteresse apatico.

Nel primo incontro, nel presentarsi, i ragazzi specificano di far parte della “classe delle cento note”, in riferimento al numero degli interventi disciplinari a loro carico. Al netto dell'ideale di unitarietà e compattezza del gruppo – dal quale risulta questa forma di identificazione a massa –, i singoli membri della classe tendevano piuttosto al rigetto dei legami, dedicandosi narcisisticamente alla propria soddisfazione solitaria. L'idea iniziale del progetto è stata quindi quella di strutturare l'intervento al fine di problematizzare la natura del legame sociale, a partire dal rapporto dei ragazzi con il mondo delle relazioni virtuali, tema al quale la classe sembrava rispondere con particolare sensibilità. Il nostro lavoro è andato nella direzione di offrire un incontro che potesse istituire un'apertura, un varco per dare spazio alla parola e al discorso dei ragazzi riguardo ad un particolare modo di intendere la realtà e il rapporto con l'alterità.

La nostra risposta alla domanda istituzionale ha riguardato in primo luogo un sapere che ci implicava soggettivamente nell'ordine della passione e di una competenza incarnata, quella sul

linguaggio cinematografico rispetto all'inconscio e alla soggettività. L'intervento è stato strutturato su tre incontri di un'ora ciascuno, e abbiamo scelto di cominciare proponendo, come spunto di riflessione iniziale, alcuni spezzoni salienti di *Her*, film del 2013 scritto e diretto da Spike Jonze. Il film descrive un futuro distopico, non troppo lontano, nel quale i computer hanno un ruolo di primissimo piano nella vita delle persone. L'uscita sul mercato di un nuovo sistema operativo provvisto di A.I. (*Artificial Intelligence*), in grado perfino di apprendere ed elaborare emozioni, rivoluziona inaspettatamente la vita del protagonista, il quale, dopo un matrimonio naufragato, instaura una relazione sentimentale con un'Intelligenza Artificiale. Il film, in generale, affronta alcune problematiche tipiche delle relazioni amorose (il bisogno di vicinanza, la gelosia, l'affetto), calate nel contesto di un rapporto nel quale la dimensione corporea è radicalmente trascesa, in favore di un'immediatezza degli scambi, di una specularità senza distanza e senza differenza. Abbiamo scelto di utilizzare una metodologia, nell'approccio con la classe, volutamente teatrale ed istrionica: un eccesso che testimoniassse qualcosa della nostra implicazione soggettiva nel sapere che animava il nostro intervento e che incarnavamo con passione. Al contempo, abbiamo tenuto aperta la porta alla contingenza, all'imminenza del rovesciamento del discorso, a un enigma che stimolasse la domanda circa il nostro desiderio. Per questo un ruolo molto importante negli interventi è stato dato all'attività di nomina-zione: nominandoli uno ad uno, abbiamo cercato di dare voce alla soggettività dei ragazzi, una possibilità di parlare in prima persona, prescindendo dalla compattezza dell'identificazione al gruppo. L'emersione di un transfert immaginario, favorito da questo approccio, è andato nella direzione di favorire una riflessione, una elaborazione sulla natura del legame. Per permettere ciò, è importante sottolineare che non si è tratto di valutare le loro parole, regolandole con l'ennesimo intervento disciplinare, ma di dare spazio alle loro questioni personali, alle loro riflessioni e alle loro esperienze.

Possiamo dire con certezza che questa metodologia, unita-

mente alla proposta del film, ha colpito i ragazzi della classe, nonostante un'iniziale quanto naturale diffidenza nei nostri confronti. Le loro riflessioni durante i giri di parola che sono seguiti hanno messo in luce molti aspetti centrali delle problematiche insite nella natura dei rapporti: l'incontro imprevedibile con il corpo dell'Altro, l'impossibilità di carpirne o controllarne la libertà, la dimensione sessuale, lo scambio dialettico, il cambiamento. Questi aspetti hanno fatto emergere l'ambivalenza immaginaria legata all'oggetto virtuale e all'automatismo meccanicistico al quale esso rimanda; quest'ultimo è infatti descritto dai ragazzi come un processo freddo e artificiale, alla medesima stregua dell'oggetto tecnico che ne sostituisce il corpo. Al contempo, tuttavia, i ragazzi ne considerano il fascino, legato alla sua funzione anaclitica (uno di loro afferma: "tenendomi una persona nel taschino, mi potrà sempre aiutare con i problemi quotidiani"), alla sua controllabilità.

Una particolare attenzione è stata infine data a un'attività di sintesi delle elaborazioni emerse dalla classe durante gli incontri, una riduzione e un'articolazione dell'alluvione di significanti che gli stimoli del film ha suscitato: i temi fondamentali sono quindi stati trascritti su di un cartellone, come traccia e testimonianza di un incontro fecondo fra una classe prima di un istituto professionale e il sapere sul particolare irriducibile della psicoanalisi.

## Sezione 2

### I Racconti di Telemaco:

#### Progetto nazionale contro la dispersione scolastica.

Introduzione

*di Elena Veri*

Tra il 2018 e il 2019, Jonas Onlus decide di autofinanziare un progetto rivolto agli Istituti Scolastici Superiori con l'obiettivo di contrastare il fenomeno della dispersione scolastica.

L'idea e il coordinamento del progetto sono il frutto appassionato della psicoanalista Ombretta Prandini, allora presidente di Jonas Onlus, supportata dal Consiglio direttivo vigente. A distanza di tre anni, mentre ci accingiamo a pubblicare questo volume, lo consideriamo come uno dei suoi doni. Porta l'impronta del suo stile personale: quello di dedicarsi alla comunità, con una discrezione senza rumore né clamore ma capace di depositare tracce durature.

La scelta del titolo del progetto rimanda alle teorizzazioni di Massimo Recalcati, fondatore di Jonas Onlus, sul tema del disagio della giovinezza contemporanea, specificatamente raccolte nel testo "Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre".<sup>1</sup>

L'anima sociale di fondo è quella di offrire un contributo gratuito alle scuole, che soffrono da tempo di una crisi generalizzata e allarmante del discorso educativo e che registrano tassi elevati di abbandono scolastico, attraverso l'attivazione di interventi professionali condotti dalle equipe territoriali Jonas.

Alla proposta del Consiglio direttivo nazionale aderiscono una decina di sedi Jonas che, coinvolgendo le reti scolastiche di competenza territoriale, danno vita concretamente al progetto.

---

<sup>1</sup> M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.

La logica che muove la prassi progettuale è intrisa del sapere proprio della psicoanalisi, inteso nella sua estensione più ampia: Jonas, va ricordato, è dalla nascita un'Associazione che, oltre a praticare la psicoanalisi all'interno delle proprie sedi, ha sempre avuto cura del tessuto sociale, dialogando e costruendo collaborazioni con realtà ed istituzioni quali ospedali, carceri, scuole, enti, associazioni, etc.

Nello specifico le diverse azioni in cui si è declinato il progetto (sportelli di ascolto, laboratori nelle classi, gruppi di parola per genitori, incontri con i docenti) sono orientate da una tesi centrale: se gli adolescenti allentano o recidono il proprio rapporto partecipato alla scuola è perché hanno smarrito il desiderio di sapere, hanno perso cioè la fiducia che sapere possa servire alla loro vita. È dunque nel rimettere in moto questa dialettica che risiede la scommessa del progetto.

In questa seconda sezione, il lettore troverà i contributi delle sedi Jonas, a testimonianza dell'esperienza progettuale svolta, raccolti in due aree: "l'Altro: scuola e famiglia" e "l'Adolescenza a scuola".

Questa suddivisione ci permette già di precisare un primo aspetto a fondamento della prassi di lavoro di Jonas nel contesto scolastico: la capacità di tenere conto di una realtà sociale complessa e articolata in cui si intrecciano ruoli e funzioni differenti (dirigente scolastico, docenti, studenti, genitori, personale scolastico etc.), organi collettivi (teams docenti, collegi, classi, comitati genitoriali e studenteschi), precise agende temporali, vincoli burocratico-amministrativi, etc.

In altri termini, per lo psicologo/psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico lavorare nella scuola significa primariamente avere un sapere specifico sul suo funzionamento e di volta in volta individuare le faglie opportune in cui potersi collocare. Questo è un atto di umiltà non di poco conto che implica, da parte dell'esperto, la curiosità e la disponibilità ad aggiornarsi rispetto alle variazioni del sistema-scuola e, a partire da esse, la sensibilità nel saper intrecciare la pratica di ascolto singolaris-

sima propria dell'analista con la rete educativa dell'istituzione scolastica.

Direttamente conseguente a questo, rintracciamo nel succedere degli articoli uno dei cuori pulsanti della prassi dei Centri Jonas nelle scuole: le forme di insorgenza, l'analisi e il trattamento della domanda.

Lavorare psicoanaliticamente a scuola comporta tenere conto delle stratificazioni della domanda all'interno della stessa area e dei diversi gradi di annodamento tra di esse. In tal senso, basti pensare ad una tra le situazioni più tipiche e ricorrenti: il caso in cui gli adulti (docenti/genitori) domandano per o al posto degli studenti/figli. Ciò richiede alle equipe di lavoro Jonas la capacità di orchestrare le risposte affinché ciascuno dei vettori della domanda possa svilupparsi mantenendo un rapporto di dialettica, anziché di incollamento o slacciamento, con gli altri.

Nell'area 1, il lettore troverà i contributi di Jonas Pavia, Jonas Como e Telemaco Milano che mostrano generosamente proprio questa operazione ripetuta di trattamento della domanda: le equipe analizzano e dividono i punti di enunciazione, apportano delle sospensioni, intervengono nel creare crocevia dialettici, senza parteggiare per nessuno dei poli, senza giudicarne le contraddizioni e senza erigersi a ente terzo chiuso nel proprio sapere specialistico.

A rendere particolarmente preziosi i tre scritti è proprio il costante impasto tra la riflessione teorica e la messa in atto dei diversi interventi presentati.

Nel primo articolo, l'equipe di Pavia interroga profondamente il momento di entrata in un contesto scolastico nuovo, non dando per scontato il riconoscimento della propria funzione e la propria libertà di azione ma impegnandosi a delucidare e costruire preliminarmente la domanda dei diversi interlocutori implicati (la presidenza, i docenti e la classe di studenti). Curare il tempo di ingresso è la condizione necessaria per avviare qualsiasi progetto di intervento nella scuola. Arricchisce il testo la testimonianza illuminata di uno dei docenti implicati.

La stessa sensibilità la troviamo espressa nel contributo di

Jonas Como dove il lettore potrà apprezzare come un'equipe di psicologia scolastica, orientata dalla psicoanalisi, risponde e tratta le domande di emergenza che popolano le istituzioni scolastiche, trasformando una situazione di malessere silente di un'alunna, segnalata da un docente, nell'occasione di crescita collettiva. L'equipe si muove come un corpo unico a livello della regia e della riflessione, ma impiegando operatori differenti per consentire il dispiegarsi efficace degli interventi su piani differenti (dall'ascolto uno per uno allo sportello, al lavoro nella classe, al confronto con il team dei docenti).

Infine, Telemaco Milano offre una ricca presentazione dell'esperienza del gruppo di parola con i genitori degli studenti, illustrandone le coordinate teoriche alla base della conduzione, le possibili criticità e i punti fertili del lavoro.

Nell'area 2, il lettore troverà gli squarci densi delle equipe di Jonas Como, Jonas Genova, Telemaco Trieste e Jonas Palermo nel lavoro in presa diretta con la fascia giovanile.

Ci limitiamo a evidenziare due note che accumulano i testi.

La prima nota riguarda l'invenzione. Le equipe di lavoro non hanno presentato alle classi di studenti una teoria e un metodo di lavoro per contrastare la dispersione scolastica. Al contrario, esse hanno, ciascuna per vie differenti, offerto uno spazio stimolante al fine di porre gli adolescenti a confronto con il proprio modo di amare, odiare o ignorare la scuola.

La seconda nota riguarda la presenza significativa ed insistente delle forme espressive pure raccolte dagli studenti: i contributi sono disseminati di disegni, fumetti, immagini dei testi scritti dei ragazzi riportati con una precisione e delicatezza che non può lasciare indifferenti. Saper produrre e portare la parola del soggetto in crescita è davvero una declinazione squisitamente psicoanalitica della prassi Jonas nelle scuole.

## Area 1

### **l'Altro: scuola e famiglia**

#### **Ho visto una classe diversa: cinque variazioni di un racconto.**

C'è dell'altro? La nascita della domanda in istituzione  
*A cura di Dario Maragliano<sup>1</sup>*

Il concetto di domanda, in psicoanalisi, pone diverse questioni. In effetti, con tale termine non ci si riferisce al piano consapevole e intenzionale della richiesta. La domanda non è un semplice chiedere qualcosa a qualcuno che, in ultima battuta, può scegliere o meno di rispondere. Questo tipo di domanda richiama il campo delle relazioni, dello scambio, dell'intersoggettività. Insomma, tutto ciò che ha che fare con il discorso sociale e culturale all'interno del quale siamo inseriti.

La domanda, per la psicoanalisi, implica invece una dimensione inconscia che spesso non coincide con la manifesta intenzione di chi la pone. Ogni percorso analitico prende certamente avvio a partire da un interrogativo, da una questione spinosa che muove il soggetto a chiedere aiuto. Eppure, è solo attraverso un'attenta analisi preliminare, a volte piuttosto lunga, di ciò che il paziente lamenta e reclama che può generarsi un'estensione più profonda e ramificata della domanda iniziale. Si tratta, anche grazie agli interventi dell'analista, di una vera e propria costruzione semantica che il paziente opera. Costruzione che lo spinge a storicizzare i punti di criticità riferiti in seduta, a rintracciare delle ripetizioni che lo accompagnano da sempre, a intravedere delle responsabilità soggettive e dei tornaconti personali in ciò che non sopporta. Solo a quel punto può nascere un'effettiva domanda su di sé che spesso

---

<sup>1</sup> Telemaco di Jonas Pavia. Il presente articolo è frutto di un lavoro collettivo dell'equipe.

si allontana, o addirittura contraddice, la domanda con la quale il soggetto bussava alla porta dell'analista.

Ma cosa succede quando è un'istituzione, come quella scolastica, a domandare qualcosa? È possibile che si generi una vera domanda? E ancora, chi domanda esattamente in un'istituzione?

La nostra esperienza con "I racconti di Telemaco" inizia da una proposta di collaborazione da parte di un professore di una scuola secondaria di primo grado della periferia pavese. La domanda non è chiara. In gioco c'è solo un forte desiderio di creare uno spazio a scuola che possa far emergere le qualità e le doti di una classe seconda, vissuta dal corpo docente come difficile e faticosa. Una classe che accoglie in sé moltissime differenze culturali (circa la metà è di origine straniera), sociali e di apprendimento. Insomma, una "babele di diversità" come l'ha giustamente nominata il professore. L'idea è pertanto quella di offrire un luogo che vitalizzi i ragazzi, che dia la possibilità di guardare la scuola in modo diverso, più intimo e partecipe. Di generare, in altre parole, un incontro col proprio sentire piuttosto che imporre dall'esterno un programma formativo.

Con la partecipazione di altre due associazioni (Antigone e CESMME), che operano da diversi anni nel territorio pavese, si pensa a un laboratorio strutturato su un doppio binario: da una parte un'attività di teatro sociale, dall'altra un lavoro di musica creativa. È previsto che entrambi i percorsi si alternino durante l'anno scolastico e che tengano come coordinate d'intervento comune alcune parole significative e ricorrenti che affiorano dal discorso dei ragazzi. Il lavoro di Telemaco sarebbe pertanto quello di sottolineare tali significanti (rabbia, famiglia, amicizia), per poi convogliarli e cercare di metterli in forma per mezzo di una rappresentazione finale aperta a genitori e insegnanti. Una performance, dunque, che articoli il linguaggio teatrale con quello musicale sullo sfondo di un testo silenzioso, com-

posto da tutte quelle parole, quei pensieri e sentimenti che sono emersi liberamente durante l'esperienza.

Il professore accoglie con entusiasmo la nostra idea. Eppure, tutto è ancora un fantasticare. Non esiste nessuna domanda, né da parte dei ragazzi che, in qualità di effettivi destinatari, non sono ancora a conoscenza del progetto; né tanto meno da parte della scuola, la quale è stata solamente informata sull'eventualità di una possibile collaborazione con il nostro centro. Inoltre, la gestione dell'istituzione scolastica attraversava in quei mesi un momento d'incertezza amministrativa, in quanto era prevista a breve distanza la sostituzione del reggente scolastico.

Al primo nostro incontro con l'ex dirigente ci si trova pertanto nella paradossale situazione di un ribaltamento radicale della domanda. La proposta progettuale, più che essere arricchita e articolata in comune, viene accolta con diffidenza e freddezza: ci viene chiesta la motivazione che ci ha spinto a pensare a un laboratorio "artistico" e viene sottolineato più volte l'importanza di un risvolto didattico che il laboratorio avrebbe dovuto offrire.

È proprio questo punto a rappresentare il rovescio della domanda, un'impasse strutturale difficilmente districabile: la scuola non chiede, non domanda nulla ma valuta la proposta dell'altro come una richiesta che deve necessariamente avere degli orizzonti didattici per essere accettata. Non si tratta allora di attendere una domanda da parte dell'istituzione ma, come avviene nel caso singolare del paziente, di generarla.

Ogni domanda, come accennato in precedenza, ha una natura separativa: nasce sempre da un elemento di disturbo, dallo stravolgimento interno di un ordine costituito, da qualcosa che turba l'omeostasi e va a stuzzicare il godimento sintomatico. Se ogni domanda contiene in sé il disagio e la fatica di una messa in discussione, la domanda istituzionale è ancora più restia all'enunciarsi in quanto è presente un'organizzazione che, per questioni di funziona-

mento, ruota attorno a un'identificazione necessariamente più compatta. Domandare significherebbe nominare quella voragine interna per offrirla all'Altro, alla sua contaminazione, e ciò potrebbe esporla innegabilmente al rischio peggiore, ovvero all'indebolimento della struttura stessa che può non essere vista in modo così efficiente e funzionale. Eppure, così come accade nell'incontro col singolo paziente, il compito etico della psicoanalisi si risolve nel favorire questo indebolimento identitario. In effetti, è proprio a partire dal riconoscimento della mancanza strutturale che ci attraversa, della nostra inefficienza e incompletezza che ci si può donare all'incontro con l'Altro. Altro pensato come limite ma al contempo come evoluzione di sé, che impone sì dei confini ma non per questo evita la possibilità di produrre nuove forme, nuovi profili e traiettorie identitarie.

Se l'istituzione scolastica – nella sua forma più radicalmente e sintomaticamente burocratizzata – tende alla chiusura, all'irrigidimento, all'ispessimento di un sapere che deve essere trasmesso in modo pianificato, la proposta di un laboratorio “artistico” può essere vissuta come un contatto che è meglio evitare, in quanto prevede un'apertura e un oltrepassamento di barriere già definite. Ciononostante, l'intento non è affatto quello di forzare gli equilibri e le dinamiche istituzionali. Sarebbe assolutamente inutile, se non addirittura scorretto e controproducente. L'obiettivo dovrebbe invece tradursi nell'annodamento delle due anime del sapere – didattico e soggettivo – senza che una delle due escluda l'altra. Anzi, pensando a una possibile inclusione che generi movimento, curiosità, ricerca. In altri termini: favorire un'attività all'interno del contesto scolastico che non ostacoli ma che possa amplificare e diversificare lo sguardo che i ragazzi hanno sulla scuola, a partire dal loro modo personale di vivere ed esprimersi. Un insegnamento che non si limiti dunque alla sola acquisizione di concetti e nozioni ma che faccia anche emergere, in senso maieut-

tico, un modo soggettivo di rapportarsi con il linguaggio e il sapere.

Col subentro della nuova reggente scolastica, più sensibile alla possibilità di nuovi percorsi, prende avvio il nostro progetto. Inizia in sordina, in modo improvviso e inaspettato. Con l'idea comune che sarà un esperimento transitorio, che farà il suo corso e lascerà, nei migliori dei casi, un bel ricordo nei ragazzi. Insomma, un cammino che avrà un tempo definito e limitato. Ed è qui che si ritorna alla questione iniziale: com'è possibile produrre una vera domanda in istituzione? Facendo riferimento alla nostra esperienza, credo che qualcosa sia nato solo in *après coup*, in un secondo momento, come effetto di una sorpresa che ha creato una sfasatura rispetto a ciò che c'era prima. Sorpresa che ha generato nuovi sguardi, nuovi modi di comprendere e sentire gli alunni di quella seconda media infernale. Sorpresa che ha spiazzato anche i ragazzi, che non pensavano di mettersi in gioco con tutto il proprio essere. Ci sono stati sorrisi, pianti di commozione, inibizioni, libertà, momenti di sfogo, intimità condivise, creatività. Tutto prendeva posto con naturalezza e fluidità. Il laboratorio, più che un momento di pausa e di sospensione dalle attività scolastiche, ha rappresentato un luogo nuovo dentro quello già conosciuto e vissuto quotidianamente. Un luogo in cui portare anche dell'altro.

Alla rappresentazione finale questo "altro" è stato messo in forma; è stato visto e riconosciuto dai genitori, dal corpo docente, dalla preside; è stato soprattutto vissuto dai ragazzi. Al termine della performance ritorna da più parti la stessa frase: "ho visto una classe diversa". C'è un abbraccio finale con i ragazzi e con la dirigente: "ritornerete il prossimo anno, vero?". È stata questa la vera domanda che è nata dall'incontro con la scuola.

Lo sguardo dell'Altro istituzionale sull'adolescenza  
*Maria Cristina Coppola*<sup>1</sup>

Partiamo dal macro titolo di questo capitolo, frutto del lavoro di Telemaco Pavia all'interno del progetto "I racconti di Telemaco" in una scuola media e in una comunità educativa, minore, femminile.

Telemaco Pavia ha proposto in contesti istituzionali molto differenti una stessa metodologia di lavoro, proponendo laboratori di teatro sociale e musicoterapia, intrecciando linguaggio del corpo e musicale, a gruppi di adolescenti diversi, una classe II media e un gruppo spontaneo di ragazze residenti nella comunità educativa.

In entrambe le Istituzioni si è ripetuta inizialmente una tenace difficoltà degli adulti (docenti, dirigenti, educatori, responsabili) ad aprirsi, a fidarsi, a credere al progetto, ad implicarsi con i ragazzi e come docenti o educatori.

In entrambe le Istituzioni abbiamo incontrato adulti che parlavano dei ragazzi come "difficili", impossibili da agganciare e gestire, impossibili da motivare al nuovo.

In entrambe le Istituzioni al termine dei lavori c'è stata un'inversione di marcia, un movimento verso Telemaco, un'apertura, una domanda anche clinica.

"Ho visto una classe diversa": ha detto la dirigente scolastica, dopo aver osservato i ragazzi a lavoro nella performance finale, evento corale in cui genitori ed insegnanti sono stati spettatori della messa in scena in forma creativa del sapere appreso durante i mesi di lavoro insieme. C'è un effetto di stupore, sorpresa, quasi un "come avete fatto" a trasformarli così e in così poco tempo.

---

1 Psicologa presso Jonas Pavia e Telemaco di Jonas Pavia

Qual è il trucco?

C'è l'apparizione di una diversità che mette in scacco le aspettative.

Ciò che ha generato un movimento nell'adulto è stato il riconoscere una quota di desiderio impre-vista nell'adolescente e la trasmissione di un saper desiderare. L'identificazione del gruppo, come "difficile", per un momento decade, lasciando spazio e mettendo luce sul desiderio, l'entusiasmo, l'impegno dei ragazzi. C'è un effetto di scollamento tra identificazioni che genera sgomento, speranza e al contempo angoscia perché mette in discussione anche la propria posizione di insegnante, di dirigente, che può dare modo all'Istituzione di interrogarsi sul come educare.

Lo stupore dell'Altro istituzionale ci ha interrogato su diverse questioni:

1. Come la scuola, i docenti e gli educatori guardano l'adolescente contemporaneo? Lo stupore cosa rivela? Come lo sguardo dell'Altro istituzionale incide sulla proposta educativa?
2. Con il significante Telemaco quale movimento produciamo nel discorso educativo della scuola?

Come allenare lo sguardo dell'insegnante alla trasformazione del metodo educativo e del giovane in formazione?

1. L'Altro dell'adolescente oltre alla famiglia è la scuola e la posizione degli adulti che la abitano è fatale per la formazione e la trasformazione dei singoli e dei singoli nel legame con i pari, con il gruppo.

L'istituzione, destinata a formare le persone durante questo tempo di transizione, "parla" dell'adolescente, accoglie la classe, i legami, le fatiche e i talenti dei giovani, con uno sguardo che, inevitabilmente, ne orienta le azioni e le pratiche.

Quali significanti gli adolescenti di oggi ricevono dalla scuola? Cos'è adolescente?

Adolescente è innanzitutto un significante comune che ogni ragazzo o ragazza si trova assegnato e che deve interpretare in relazione al proprio passato di bambino e allo sguardo dell'Altro, integrandolo con la trasformazione del proprio corpo. Le parole degli adulti associate, nei contesti educativi, ad "adolescente" sfiorano sempre la questione dell'"impossibile da governare" che si trasforma in un senso di impotenza, avvilito e sfiducia. L'Altro contemporaneo parla dell'adolescente come un campione di nichilismo, privo di desiderio, annoiato, svogliato, indifferente a tutto, esclusivamente ammaliato dalla tecnologia, perso nel maneggiare oggetti di godimento vari ed eventuali, dipingendo l'albore di un futuro da giovani adulti che potrà essere, se tutto va bene, "difficile".

Il mondo degli adulti che abita le Istituzioni educative, l'Altro dei giovani che vengono accolti ad avere un posto in classe e a scuola, spesso non si assume il proprio ruolo educativo, appiattendolo il proprio sguardo su aspetti problematici e diagnostici piuttosto che su sfide pedagogiche e sul proprio modo di trasmettere il sapere. Il discorso contemporaneo della scuola è colonizzato da uno sguardo clinico diagnostico invece che pedagogico e rischia di medicalizzare il processo di apprendimento, trasformando i maestri in valutatori quantitativi di capacità cognitive.

Incontriamo molti insegnanti concentrati solo a sottolineare le difficoltà dei ragazzi più che le loro potenzialità e ciò trasforma la didattica in un didatticismo applicato in maniera conforme, standard, rendendo il sapere un tecnicismo.

Incontriamo insegnanti ed educatori che sentono di non avere gli strumenti necessari per riattivare interesse, mantenere l'ordine, portar avanti un programma educativo ancor prima che formativo. C'è un problema nella trasmissione del sapere desiderare, della curiosità, dell'amore per il mondo della scuola e della conoscenza.

Incontriamo insegnanti ed educatori motivati a cambiare, che, in maniera solitaria, alimentano iniziative personali capaci di stimolare ed orientare i ragazzi, ma troppo spesso rimangono

appannaggio dello stile personale del singolo senza contagiare buone prassi istituzionali.

Oggi la maggior parte delle classi rischia di essere una classe difficile. Ad un docente impotente, mortificato dunque inadeguato, corrisponde una classe difficile. Una classe di adolescenti difficili è una classe in cui non c'è il rispetto delle regole basilari che rendono possibile l'esistenza di un gruppo, ogni comportamento viene esibito, posto sotto lo sguardo dell'adulto. L'ora di lezione diventa una sfida ad armi pari perché l'adulto non fa funzione di limite e ciò produce insegnanti esasperati e alunni apatici e sempre più spavaldi. E il sapere in quale posizione viene ridotto?

Un insegnante che si sottrae dalla responsabilità di inventare un modo ogni volta diverso per condurre e garantire ad un gruppo di crescere e trasformarsi integrando le difficoltà con i momenti evolutivi, è un insegnante che produce dei soggetti disorientati e non ancorati a un senso.

Dobbiamo sempre chiederci quando incontriamo un gruppo di adolescenti all'interno di un'Istituzione: qual è la relazione di potere tra la classe come soggetto e l'Altro istituzionale che è nella posizione di Padrone? L'insegnante che leader è? Qual è l'agire educativo dei docenti? Cosa impedisce la trasmissione del desiderio di sapere?

C'è l'obbligo di alienarsi all'Altro Scuola per esistere come soggetto classe, per avere un posto e un binario in cui crescere. La classe nasce in un discorso che la precede in cui si dipanano i legami tra i soggetti adolescenti e con l'adulto di riferimento nella posizione di agente del processo educativo e formativo. L'Altro istituzionale esercita un potere sulla classe e impone una legge che spesso viene aggirata, senza riconoscimento, e questo produce degli effetti: aggressività tra pari, incapacità di simbolizzare e tendenza all'agito.

Spetta all'adulto che posa lo sguardo sugli atti dei giovani conferire loro un senso e incarnare una risposta di senso. Cosa ci chiedono gli adolescenti con i propri comportamenti oppositivi attivi o passivi?

2. Con il significante Telemaco quale movimento produciamo nel discorso educativo della scuola? Quale versione di adolescente Telemaco incarna?

La funzione di Telemaco di Jonas e dei progetti nelle e per le Istituzioni, che si occupano di adolescenti, è quello di sostenere una lettura di tali comportamenti come domanda simbolica di riconoscimento.

Telemaco incarna la tragedia dell'invocazione della Legge, cerca e aspetta il ritorno del padre, rivolge il suo sguardo all'orizzonte e vuole il segno del Padre come testimonianza di vita. "C'è la necessità di padri testimoni", dice Massimo Recalcati, capace di mostrare attraverso l'esempio della propria vita che la vita può avere un senso. Telemaco è un adolescente che cerca l'Altro, non teme l'Altro come adulto, cerca il segno di una differenza generazionale, cerca l'aggancio per potersi riconoscere e separarsi simbolicamente. Il maestro è "bravo" se mantiene un vuoto centrale di sapere in una forma socratica, non incarnando solo il sapere o una posizione didattica rigorosa e autoritaria.

La scuola di Telemaco è una scuola in cui si applica un modello di acquisizione del sapere pratico. Il soggetto adolescente non è in crisi ma è in trasformazione, non è un contenitore da riempire, non è un oggetto da misurare, non è un altro alla pari ma è un essere umano che si sta formando, che può esprimere e scoprire il proprio talento grazie alla funzione trasformativa dell'Altro adulto.

La funzione degli interventi Telemaco di Jonas nell'Istituzione scolastica è sostenere uno sguardo sulla posizione dell'adolescente diversa che può generare un diverso modo di orientare il modello educativo, non solo dunque su un registro cognitivo ma anche intellettuale ed affettivo, in grado di trasmettere. L'adulto non incarna l'ideale del sapere perché non saprà mai abbastanza, ma può mostrarsi come esempio, come testimonianza della vita e del desiderio, trasmettere un sapere ma anche un sapere fare. L'adulto che fa presa sull'adolescente è un adulto appassionato, vivo, che risponde.

Sembra necessario interrogarsi come psicoanalisti, in sinergia

con la scuola, su strategie innovative per generare una trasformazione nella trasmissione del sapere e del desiderio, al di là di modelli formativo-educativi precostituiti. La finalità è quella di promuovere prassi di produzione e trasmissione di conoscenza, mettendo a disposizione una metodologia replicabile in modo trasversale ai diversi contesti, nel rispetto delle specificità di ciascun contesto educativo che si incontra. Una metodologia che abitui ed alleni lo sguardo ad osservare e interrogarsi sulle proprie pratiche.

L'aspetto preventivo degli interventi di Telemaco di Jonas agisce attraverso la possibilità di creare delle tracce di desiderio, degli spazi di pensiero e parola, sull'identità, sui legami, sui contesti. L'intervento mira ad articolare esperienza e parola, per produrre consapevolezza della propria storia, per produrre uno sguardo meno appannato sulla propria soggettività come gruppo classe, come insegnante o educatore.

Per una pedagogia psicoanalitica: come annodare il discorso  
psicoanalitico con quello educativo  
*Emma Sansonne*<sup>1</sup>

Quando si parla di psicoanalisi, nell'immaginario collettivo, si costruisce l'idea di un uomo anziano ed elegante che accoglie i suoi pazienti sulla sua chaise longue, in uno studio pieno di libri impolverati. Esiste però una realtà che è molto più vicina alla quotidianità delle persone, in cui il discorso psicoanalitico incontra quello educativo, entrando nelle scuole. Può risultare difficile pensare a come questa pratica, generalmente svolta negli studi, possa incontrare l'istituzione scolastica se la si immagina ancorata a uno stereotipo risalente a un secolo fa. La psicoanalisi è più di questo; essa offre la possibilità ai ragazzi di dar voce al proprio desiderio e di trovare uno spazio in cui portare le proprie fragilità e i propri dubbi. Gli strumenti utilizzati sono vari e tutti hanno lo scopo di fornire ai più giovani, ma non solo, nuove strategie che li aiutino a esplorare gli aspetti di sé che più faticano a comprendere, anche quando questi esulano dalle necessità più puramente didattiche.

La scuola ha il grande onere di preparare gli alunni a conoscere il mondo e di sviluppare competenze che permettano loro di capire che cosa gli accade intorno. Nel concreto, ogni anno i docenti redigono un piano formativo con degli obiettivi sviluppati per far sì che, a differenti età, si possano apprendere differenti concetti e discipline. Ogni insegnante si dedica alla trasmissione delle sue conoscenze al gruppo classe, cercando di raggiungere tali obiettivi. Non sempre il percorso è privo di ostacoli però: ogni alunno è unico, ha le sue difficoltà, le sue paure, le sue resistenze e queste a volte non gli permettono di giungere

---

1 Psicologa presso Jonas Pavia e Telemaco di Jonas Pavia

a destinazione percorrendo la stessa via. Laddove l'insegnante è responsabile delle sorti del gruppo, non è facile pensare alla singolarità, o rilevare gli inciampi di ciascuno. È per questo che può essere utile avvalersi di approcci differenti volti a esplorare la singolarità, svincolate dalle necessità imposte da tempi scanditi dall'amministrazione scolastica. La psicoanalisi, in questo caso, restituisce ai ragazzi l'idea dell'uno per uno, depurata dal criterio imperante della performance e delle valutazioni, liberando i ragazzi dal numero al quale sono associati e restituendo loro una prospettiva di sé stessi più autentica e meno giudicante.

I linguaggi a disposizione sono diversi, il teatro, la musica, la narrazione: diversi linguaggi espressivi, che hanno lo scopo di fare spazio alla verità del soggetto.

L'incontro con la psicoanalisi, come afferma Lacan, ha lo scopo di "ricongiungere il sapere alla verità, offrendo al soggetto l'occasione per produrre un nuovo sapere sulla sua verità più particolare, sulla verità che tocca l'intimo del suo essere, prova, in altri termini, a ricostruire l'alleanza, recisa patologicamente, tra il desiderio e la Legge".<sup>2</sup>

Cosa chiedono i giovani nell'epoca in cui la Legge vacilla e le grandi istituzioni come la famiglia, la scuola, la religione, hanno perso di consistenza e sono state sostituite da internet e dai mass media più in generale? In questo scenario risulta estremamente importante sostenere le istituzioni che si occupano dei giovani, in particolar modo l'istituzione scolastica, al fine di rendere possibile la trasmissione di un'esperienza fondamentale, quella dell'incontro con il proprio desiderio, con ciò che li vitalizza e che li accende.

La circolazione del discorso psicoanalitico riverbera anche sulle altre figure che abitano l'istituzione scolastica, generando un effetto di contaminazione positiva tra gli insegnanti, gli educatori e i ragazzi. Quando è l'angoscia a farla da padrone e l'emergenza di un reale che non si sa come gestire spinge gli insegnanti a chiudere gli occhi o a inviare i ragazzi allo sportello d'ascolto,

---

<sup>2</sup> Citato in M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio: Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010, p. 26.

come se fosse un'officina il cui unico obiettivo è quello di svolgere una funzione manutentiva, volta a reinserire il soggetto in classe una volta "aggiustato", l'incontro con la psicoanalisi permette di trattare quell'angoscia, di non metterla da parte, ripartendo dagli inciampi e dalle difficoltà che possono incontrare insegnanti e ragazzi nelle loro interazioni quotidiane.

Il lavoro di Telemaco di Jonas nelle scuole mette in luce la trasformazione e fecondazione reciproca tra istituzioni e psicoanalisi senza lettino e porta la testimonianza di una modalità unica di creare legame tra varie istituzioni che lavorano sul territorio.

Se la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, occorre istituire una rete che lavori insieme per raggiungere questo obiettivo, risvegliando nei giovani il loro interesse, a partire dal loro particolare talento, generando senso di appartenenza e valorizzando i legami sociali.

L'intimità analogica  
*Carola Bacchioni*<sup>1</sup>

In un'epoca segnata dall'onnipresenza tecnologica e dalla dimensione della virtualità come sede aggiuntiva, se non alternativa, della vita quotidiana dell'adolescente, rilanciare il discorso "analogico" nelle interazioni, si configura come una sfida che l'adulto delle istituzioni scolastiche deve costantemente affrontare. Si vuole qui riprendere la contrapposizione digitale-analogico (utilizzata in ambito tecnico per classificare diverse tipologie di apparecchiature) ed estenderla, in senso figurato, al campo delle relazioni umane.

Siamo oggi portati a considerare il virtuale, o meglio il digitale, una sorta di altra dimensione dell'esistenza: social network, profili professionali, posta e messaggistica che utilizzano la rete Internet, ecc. Inoltre, è noto come una grossa parte dei contatti che gli adolescenti intrattengono fra loro avvenga attraverso uno schermo. Alla stregua di ciò, potremmo considerare l'analogico, contrapposto al mondo digitale, una modalità di essere nella realtà e di entrare in contatto con l'altro che, non essendo più l'unica né la più scontata, quasi si sentirebbe l'esigenza di restaurare.

A tal proposito, è possibile riflettere su alcuni elementi che riguardano l'ambito scolastico e il modo in cui lo sdoppiamento fra vita off e vita on-line incide nelle interazioni fra studenti e nei rapporti intrattenuti dall'adolescente con l'adulto docente.

Uno di questi elementi concerne lo scarto, percepito come più netto rispetto a tempi passati, fra il mondo adulto e l'odierna schiera dei "nativi digitali". Per natività digitale si intende l'appartenenza a un gruppo demografico che non ha fatto esperienza

---

1 Tirocinante psicologa presso Jonas Pavia.

di un mondo in cui la tecnologia digitale e la connessione Internet non fossero già presenti o, quantomeno, massicciamente permeanti l'ambito del quotidiano; si parla di tutti coloro nati intorno alla fine del nuovo millennio e negli anni successivi.

L'adolescenza che siede oggi sui banchi di scuola è dunque proprio quella dei nativi digitali, o meglio, dei "madrelingua digitali". Tale definizione si rivela più adatta a descrivere questa categoria, poiché non si tratta più solo di una generazione nata durante le fasi iniziali di uno sviluppo tecnologico senza precedenti, quanto piuttosto, di soggetti che vivono immersi in una realtà che viene assorbita e appresa sin dalle fasi neonatali come fosse un linguaggio. Per il bambino o l'adolescente attuali, a differenza che per l'adulto, il digitale è una lingua madre, mentre le modalità analogiche di fruizione della vita quotidiana e di interazione con i pari divengono strade meno battute.

È in questi termini che lo scarto tra mondo dell'adulto/docente e mondo del giovane/studente, viene vissuto da entrambe le parti ancora più segnato dalla differenza e dall'inconciliabilità.

L'utilizzo dei dispositivi mobile, attraverso cui i giovani si immergono in realtà virtuali trascorrendovi gran parte del loro tempo anche in orario scolastico, diventa uno spazio entro cui ritirarsi. Ciò modifica i termini della tipica ribellione adolescenziale, la quale non si organizza più intorno alla dialettica dello scontro ma si realizza come sottrazione dal legame con l'adulto.

In questa immersione nel digitale, attraverso la mediazione dello schermo, i giovani portano avanti relazioni con i pari vissute in assenza del corpo, d'imbarazzo e di una vera intimità. La Rete consente di sostituire i legami sociali diretti con quelli virtuali, dando al giovane la possibilità di sperimentare un'identità che non soffre, che non deve affrontare la sfida di stare nel corpo pulsionale alla presenza fisica dei coetanei. Lo sguardo dell'Altro è attenuato nella sua potenza dal filtro dello schermo: è uno sguardo che può essere "acceso e spento" con il monitor e al quale l'adolescente può scegliere quando e come sottoporsi. L'Altro di Internet poi, è un Altro sempre presente e sempre accessibile che mira ad aggirare le angosce di separazione.

Allo stesso tempo, il simile in carne e ossa sembra perdere la fiducia del giovane, il quale preferisce destinarla all'Altro virtuale, depositario di una serie di "confidenze" che i ragazzi sono più disposti a portare sul palcoscenico del Web che nei contatti vis-à-vis.

Alla luce di queste considerazioni, sorgono degli interrogativi su come possa fare l'analogico delle istituzioni scolastiche, ancora imperniate su logiche antiche (gerarchia, lezioni frontali, valutazione, punizione ecc.), a ridefinirsi col fine di creare un valido controambiente che l'adolescente possa scegliere e abitare con desiderio e partecipazione.

Un altro interrogativo riguarda il ruolo della Psicoanalisi all'interno dell'Istituzione: come può la Psicoanalisi agire per riagganciare i più giovani al discorso analogico?

Analogico, dal greco *análogos*, analogo, inteso etimologicamente, è allora anche il piano del simile per eccellenza, del soggetto che incontra l'altro simile a sé nell'ottica di un'interazione diretta che recuperi il corpo. L'obbiettivo è che lo scambio di parola torni a colpire l'orecchio, che lo sguardo dell'altro sia in presenza dell'altro, riportando in campo due fondamentali oggetti, perduti nel furto del corpo operato dallo schermo: quello scopico e la voce.

Nell'esperienza di Pavia, il "sì" dell'istituzione scolastica all'ingresso di Jonas nelle classi ha consentito la creazione di uno spazio di interazione che ha "costretto" i ragazzi a mettersi in cerchio (non solo in senso letterale) per tornare a guardarsi e ad ascoltarsi reciprocamente.

Ha sapientemente riportato in campo l'imbarazzo, il pudore, l'emozione.

La scelta di Jonas Pavia è stata quella di muoversi indirettamente, introducendo laboratori espressivi condotti da esperti nel campo, per portare un punto di vitalità all'interno di una classe definita difficile. L'obbiettivo era vitalizzare il gruppo, risvegliare del desiderio.

A Pavia, la realizzazione di laboratori di musica e teatro ha dato modo di osservare un gruppo di giovani ormai disabituati

a incontrare l'altro "per davvero", viso a viso (cioè "in analogico"), nonostante le quotidiane interazioni in classe. Il lavoro del laboratorio ha quindi fornito a questi ragazzi l'occasione per riscoprire un diverso tipo di intimità rispetto al falso senso di vicinanza provato online: un'intimità "analogica" caratterizzata da un'intensità non sperimentabile nel virtuale e in cui tornare a vedersi gli uni gli altri, disvelarsi, essere ascoltati, scoprire l'inatteso e l'interessante nel compagno e nella compagna di classe. Per loro, un'esperienza nuova.

In questo senso, l'analogico inteso come modalità dimenticata, o quantomeno non più imprescindibile nell'incontro con l'altro, può rappresentare una dimensione utile da ripristinare.

Va tuttavia precisato che il digitale non rappresenta il nemico: esso non è, ad esempio, un semplice mezzo tecnologico sul cui utilizzo si rischia di perdere il controllo, ma costituisce per i giovani una realtà in cui, volenti o nolenti, sono immersi e all'interno della quale conducono parte della loro esistenza e vogliono sapersi districare. Sarebbe perciò importante aiutarli ad acquisire una certa consapevolezza sui rischi che un suo utilizzo spregiudicato comporta, fornendo degli strumenti per una fruizione del virtuale che sia il più possibile adeguata e che non smarrisca la dimensione del limite.

Purtroppo, è molto difficile per l'adulto trasmettere un sapere sull'impiego di un mezzo che lui per primo non è esperto nell'utilizzare. È quindi fondamentale, più che proibire arbitrariamente l'uso del digitale, capire il ruolo e l'importanza che riveste per gli adolescenti e puntare a rivitalizzare le interazioni offline, creando un controambiente valido, stimolante e in grado di riagganciare l'interesse e il desiderio delle nuove generazioni.

È utile anche ricordare che l'accesso al virtuale, se non diventa una caduta nello schermo che occupa la maggior parte del tempo dei ragazzi, costituisce anche uno spazio in cui l'adolescente può custodire il suo segreto. In questo caso, la dimensione digitale funge da oggetto separatore rispetto alla relazione con i genitori. Il segreto in Internet non è certamente un segreto in senso

stretto, ma rappresenta per l'adolescente un'occasione per smarcarsi dallo sguardo e dal giudizio dell'adulto.

In conclusione, mentre il dinamico e luminescente mondo al di là dello schermo risulta sempre più attrattivo e capace di polarizzare gran parte delle ore di vita dei giovani, l'ambiente al di qua dello schermo si opacizza, perde di vitalità. A scuola, questa sperequazione fra dimensione on e off-line si rende ancora più marcata. Dalla cattedra, barricata invalicabile, piovono nozioni non sempre trasmesse con quella passione che potrebbe forse riallacciare gli interessi degli studenti; dai banchi, un torpore risvegliato solo dall'accensione di un monitor tascabile.

La speranza è quella di trovare strade nuove per "riattaccare la spina" in queste aule offline, non tanto a sofisticate apparecchiature multimediali, quanto al più fondamentale dei dispositivi disponibili: la relazione.

*Allegato*

Una classe ricca di differenze  
*di Gipo Anfosso*<sup>1</sup>

Ottobre. La classe accoglie la proposta del laboratorio teatrale senza fiatare. Non è facile capire se sono contenti, se sono indifferenti o se semplicemente aspettano di vedere come si evolveranno le cose. È una classe molto complessa, ma molto calorosa e non poi così difficile come tanti colleghi la dipingono. Ci sono molti che sono stati respinti in I media, sei. Alcuni provengono da altre scuole, da altre sezioni. Metà di loro è di origine straniera. Molti hanno fatto l'intero curriculum scolastico in Italia, ma alcuni sono arrivati di recente e hanno ancora difficoltà linguistiche. Ci sono tre alunni che hanno sostegno e assistente comunale. Insomma, una babele di diversità e da qui nasce la necessità di variare le proposte per dare a tutti possibilità di emergere, di mostrare il meglio di sé, di conoscere le sfaccettature della realtà che non è solo quella legata alle materie strettamente scolastiche. E da qui la necessità di proporre qualcosa che riscatti la classe, vista dai colleghi come una realtà difficile, con problemi a tenere la disciplina, in realtà una classe ricca di differenze che ha bisogno di orientarsi, di mettersi alla prova, di essere aiutata e di non essere discriminata.

Novembre-marzo. Seguirli nelle varie tappe del laboratorio mi offre la possibilità di guardarli con occhi diversi. Mi tengo al di fuori delle attività perché voglio studiarli meglio. Sono partecipi, collaborativi, intervengono sempre con ordine e con criterio. Propongono, ma accettano senza problemi quanto viene offerto dagli esperti. Può essere facile dirlo, ma non c'è paragone con la

---

<sup>1</sup> Docente di Lettere presso l'Istituto Comprensivo Statale di via Angelini, Pavia

classe che vedo nelle ore di lezione frontale. Guardano l'esperto, aspettano da lui indicazioni, si capisce che il loro obiettivo è il laboratorio, le due ore di attività (più ancora della rappresentazione finale) e in quelle due ore si mettono in gioco fino in fondo, senza paura, dimenticandosi l'altro gruppo, quella che resta inchiodato alle sedie e ai banchi e che certo non si mette in gioco per capire la Rivoluzione francese. Alcune alunne o, meglio, alcune famiglie, hanno espresso problemi e divergenze per l'ora di musica vissuta come non in linea con la religione musulmana. Qui non accade neanche questo. C'è solo una ragazza che chiede di non ballare e viene accontentata.

L'unica volta che partecipo a un'attività è quella in cui bisogna mettersi delle bende e 'diventare' ciechi, mentre un gruppo di "vedenti" ti dice all'orecchio qualcosa che può riguardare la scuola, la vita, gli amici, il proprio io. È un momento con una componente emotiva fortissima. Mi sento soffiare frasi che sono profonde, sentite, dirette proprio a me. Non capisco chi me le dice, ma mi toccano nel profondo. Una ragazza piange, le sue corde hanno vibrato troppo, ma anche un'animatrice non riesce a trattenersi e scoppia in lacrime. Prendere parte alle emozioni dei ragazzi mi colpisce molto: so che il gruppo cambierà d'ora in avanti, so che sono intervenuti dei mutamenti che cambieranno il volto al gruppo e ai singoli. E questo è un dato positivo, di non facile gestione, ma fondamentale per interagire e per ottenere che partecipino anche alla Rivoluzione francese.

27 marzo: è il giorno della rappresentazione davanti ai genitori. Incredibilmente sono presenti tutte le famiglie a parte quelle di tre ragazzi. Una ragazzina musulmana mi dice che non c'è nessuno dei suoi e piange. La consolo, le spiego che non è facile, da genitore, partecipare a tutte le attività dei figli. Ma sono contento che ci tenesse così tanto, che fosse orgogliosa del lavoro svolto e di mostrarsi sotto un profilo così poco scolastico.

Si va per cominciare. La tensione è evidente. Anche per me: mi domando se i genitori apprezzeranno le attività del laboratorio mostrate senza che ci sia una storia, senza la trama narrativa che regge (spesso malamente) tante performance scolastiche. La

tensione si scioglie subito. I ragazzi si muovono in scena come grandi attori, i genitori apprezzano, ridono, leggono le capacità che emergono dai ragazzi e ne sono entusiasti. L'applauso finale è lunghissimo, interrotto dalla dirigente che va ad abbracciare tutti i ragazzi per ringraziarli e per ringraziare i protagonisti adulti di questa attività.

6 giugno, penultimo giorno di scuola, giorno di bilanci tra me e i ragazzi, prima di lasciarli liberi agli scambi tra di loro dell'ultimo giorno. Come mia abitudine, chiedo cosa vorrebbero portarsi nello zaino della III media e cosa vorrebbero buttare. In venti dicono che l'esperienza da ripetere è quella del laboratorio teatrale, gli altri nominano il laboratorio fotografico (molto interessante ma molto breve). Prometto che farò del mio meglio per ripetere l'esperienza, ma preciso che non dipenderà solo da me. Gli sguardi sono chiari e imploranti.

“Prof, è stato bellissimo!”

“Cyberspecchio delle mie brame”.  
Jonas e i labirinti della domanda nella scuola  
*A cura di Matteo Cappellini<sup>1</sup>*

*Politica del soggetto, Parte 1: accogliere senza (farsi) travolgere*

Tutto ebbe inizio con un sms della vicepresidente a fine febbraio 2019: “Anna, ho urgente bisogno di parlarti di una situazione, dovrete sentire assolutamente oggi una ragazza”.

L’SMS in questione può a giusto titolo essere considerato un buon esempio di una delle forme che può assumere la domanda dell’istituzione scolastica verso chi svolge la funzione di consulente esperto in psicologia.

Tale il posto che Jonas Como si trova ad occupare ormai da qualche anno presso un istituto comprensivo del territorio. Si tratta di una realtà articolata e complessa, diversi plessi, diversi gradi di istruzione (dalla scuola dell’infanzia alla scuola media), alla quale corrisponde un impegno progettuale di Jonas Como correlativamente consistente.

Jonas Como svolge la sua funzione in quanto equipe. Diversi operatori dunque impegnati in diverse tipologie di servizi: dallo sportello di sostegno psicologico all’intervento nelle classi, dal supporto ai docenti al lavoro con i genitori.

Nell’ultimo anno il progetto “I racconti di Telemaco” è stato implementato nell’impianto già esistente, nell’ottica di un potenziamento degli interventi in essere, avendo comunque cura di salvaguardare la specificità della logica relativa al contrasto della dispersione scolastica.

L’SMS di cui sopra, una sorta di formazione di compromesso,

---

1 Jonas Como. Il presente articolo è frutto di un lavoro collettivo di scrittura da parte dell’intera equipe.

per così dire, fra un disperato SOS e un imperativo categorico, veicola l'evidente carattere di urgenza di una domanda. La vicepresidente, con funzione di reggenza presso una delle due scuole medie dell'Istituto, professoressa di grande esperienza e con un orecchio sensibile alla particolarità degli studenti, dopo avere ascoltato la preoccupazione dei genitori di Monica circa la sofferenza della figlia, individua nell'invio della ragazza allo sportello di ascolto psicologico la risposta necessaria alla situazione, quantomeno una prima mossa, nondimeno necessaria.

Una delle logiche che istruisce il funzionamento della scuola è senza dubbio il Discorso del Padrone: bisogna che l'istituzione funzioni; dunque, ciò che si segnala come una sofferenza psicologica e relazionale di una studentessa è necessario che venga trattata dagli esperti predisposti.

L'urgenza e l'evidenza di una certa gravità della situazione rappresentata dagli adulti portatori della domanda (genitori, in primo luogo, e vicepresidente poi) induce comunque l'equipe di Jonas Como ad acconsentire alla richiesta. Ad ogni modo pare che Monica non abbia particolari resistenze nel seguire i consigli dei genitori che la invitano a riferirsi allo psicologo della scuola per provare a parlare di quanto le sta accadendo: sarà premura dell'operatore fare posto ai diritti del soggetto, valutando la posizione della ragazza e la sua disponibilità ad implicarsi sulla via che, chi ha colto la sua sofferenza, ha tracciato per lei.

Monica viene dunque ascoltata da uno dei due operatori responsabili dello sportello d'ascolto.

La ragazza denuncia in modo piuttosto agitato che Laura, una compagna di classe, sta facendo di tutto per isolarla dal gruppo classe, in particolar modo da quello delle femmine, e più in generale dagli amici, facendo credere a tutti che sia bugiarda e inaffidabile. Tali atteggiamenti sarebbero iniziati dopo che Monica avrebbe difeso Federica, un'altra compagna, dalle dicerie di Laura che la screditavano davanti ai compagni. Monica avrebbe riferito a Federica delle parole dette da Laura, la quale si sarebbe difesa negando tutto e incolpando Monica di essere bugiarda.

Monica appare nervosa, fatica a dire per la preoccupazione

che la assale ma vuole dire, non si ferma nemmeno un momento: parla di graffi, spintoni e momenti dove, accerchiata, la feriscono con le parole.

Attualmente Monica versa in uno stato ansioso quasi tutto il giorno, non riesce a concentrarsi, le vengono sempre in mente le parole della compagna e del gruppo che si è creato contro di lei. Non dorme.

### *Politica dell'Altro*

#### *Parte 1: darsi una regolazione per potere regolare*

Se il primo cardine che ha orientato l'entrata sulla scena di Jonas Como è stata l'attenzione alla salvaguardia del soggetto, in particolar modo di quello indicato come portatore della maggiore sofferenza, l'interrogazione immediatamente successiva che ha impegnato l'equipe ha riguardato la strategia complessiva da mettere in campo.

In che modo fare esistere un Altro capace di accogliere le varie istanze soggettive in gioco e i loro reciproci intrecci?

Al di là della sofferenza, conclamata in quanto riferita, di alcuni singoli si poteva infatti supporre che un'analogia difficoltà potesse investire anche le altre soggettività in gioco, quella di Laura in primo luogo, quella degli altri compagni e quella degli adulti a vario titolo coinvolti, probabilmente.

La sofferenza emersa sul lato di Monica, inoltre, lungi dal potersi ridurre ad una questione esclusivamente soggettiva, denunciava una problematica che evidentemente coinvolgeva il legame sociale strutturante quantomeno un'intera classe di studenti, segnalando come una certa quota di violenza stesse minacciando la dimensione della convivenza civile.

A fronte di una situazione così complessa, il secondo punto fermo che ha orientato Jonas Como è stato dunque quello di dedicare un tempo strutturato e specifico volto a costruire un pensiero di equipe capace di orientare gli interventi dei singoli operatori e lavorare a stretto contatto con l'istituzione scolastica, concordando, in particolar modo con la vice preside, la strategia

da attuare, nell'ottica di fare esistere un Altro che in primo luogo fosse regolato al proprio interno dalla Legge della parola.

La possibilità di implicare Laura, la ragazza supposta bulla, si è evidenziata fin da subito come un'eventualità tanto inevitabile quanto problematica: ancora una volta la scuola domanda a Jonas di invitare anche lei allo sportello d'ascolto e ci si pone il problema circa il coinvolgimento dei suoi genitori.

A differenza del caso di Monica, Jonas Como ha suggerito che il coinvolgimento di Laura e/o della famiglia fosse di competenza dell'istituzione scolastica, in quanto depositaria dell'autorità simbolica e legale per convocare i soggetti ritenuti responsabili di determinate condotte. Produrre meno confusione possibile, in questo Altro che stavamo costruendo, ci è sembrato un punto su cui non cedere: mettere in chiaro le diverse responsabilità per ribadire la differente posizione simbolica occupata dai diversi attori in gioco ci appariva indispensabile per dare dei limiti ad un'eventuale deriva onnipotente o quantomeno confusa dei nostri atti.

L'introduzione di tale pensiero, in luogo dell'azione, ha reso possibile per un verso l'apertura di un tempo logico di sospensione. Si concorda di monitorare la situazione, affinché l'istante di vedere, che non ha consentito un'apprensione chiara degli elementi in gioco, si potesse prolungare nel necessario tempo per comprendere.

Per un altro verso, ha spinto la vicepresidente ad intervenire a partire dalla propria posizione, squisitamente pedagogica. La professoressa ci informa, infatti, di avere tenuto un discorso circa l'importanza del rispetto nelle relazioni fra pari rivolto in modo generico al gruppo di teatro dove sono presenti Monica, Laura e Federica, agendo così di fatto una socializzazione indiretta della problematica in questione che non tarderà a produrre degli effetti.

Un Altro regolato che guarda, un Altro regolato che parla: dunque un Altro che prova ad esistere, con i propri limiti però.

*Annodamenti**Parte 1: servirsi dell'istituzione per rettificare il soggetto*

Siamo agli inizi di marzo e Monica prosegue la sua frequentazione dello sportello d'ascolto, riferendo che Laura ha smesso di agire in modo plateale, intensificando piuttosto le dinamiche sotterranee volte ad escluderla dai legami: tenta soprattutto di creare un rapporto esclusivo con Federica, cercando di isolarla. Monica capisce la difficoltà di Federica nel prendere posizione rispetto a Laura ma al contempo sente di non avere, nemmeno con lei, un chiaro rapporto di fiducia.

Emerge la presenza di un profilo *instagram*, quasi sicuramente falso, di un ragazzo interessato a Monica, che la ragazza suppone creato ad arte da Laura per ferirla.

Monica prosegue ad avere incubi e ansia di andare a scuola.

L'operatore allo sportello si trova in una posizione delicata, estima, dovendo allo stesso tempo tutelare la riservatezza della parola del soggetto che ascolta e funzionare altresì come rappresentante di un sistema più ampio a cui deve parimenti rispondere.

Il problema consiste dunque nel sapere trasformare una posizione strutturalmente spuria in un'occasione di annodamento virtuoso.

In questa logica l'operatore decide di fare notare a Monica la gravità dei fatti veicolati dalla sua parola e che, sebbene lo sportello abbia la funzione di accoglierla nella sua sofferenza, dovrà anche assumere in qualche forma le conseguenze di ciò che dice.

Il tentativo di annodamento consiste dunque nel fare sorgere l'istanza di un Altro che non può solo stare a guardare ma che ha una Legge di cui sente la responsabilità e che ha il dovere di intervenire per tutelare gli alunni, al fine di provare a forzare il soggetto verso uno scollamento dalla sua identificazione rigida al ruolo di vittima e di restituire potere efficiente alla sua parola, lasciandolo nondimeno libero di assumerne il rischio e la responsabilità.

*Politica dell'Altro**Parte 2: farsi presenti per provare a rispondere*

È un intervento previsto nella programmazione del progetto di psicologia scolastica che ha fornito una preziosa opportunità per provare ad aprire pubblicamente la questione nel contesto della classe di Monica e Laura.

L'operatore responsabile di condurre l'intervento di prevenzione al cyberbullismo, supportato dalla riflessione preliminare dell'equipe di Jonas Como e in accordo con l'istituzione scolastica, avrà l'obiettivo di sfruttare l'incontro per coinvolgere gli alunni in un discorso circa il fenomeno in questione.

In un'atmosfera particolarmente tesa, caratterizzata da un congelamento omertoso del gruppo – classe, l'introduzione della tematica del bullismo e del cyberbullismo attraverso la messa in gioco di episodi di cronaca porta gradualmente gli alunni ad oliare il motore della parola.

La condivisione di casi di suicidio con un'alta risonanza mediatica, del dolore che si può provare nel ritrovarsi "vittima" di bullismo, delle probabili difficoltà che anche il bullo ha se arriva ad agire certi comportamenti, e del ruolo imprescindibile che ha il gruppo dei pari nelle dinamiche di bullismo pare toccare qualcosa dell'esperienza di questi ragazzi, che per questa via indiretta riescono, seppure con una fatica tangibile, a riportare il discorso sulle situazioni a loro più vicine: gli atti di bullismo nell'istituzione scolastica e nei luoghi di ritrovo giovanile.

Durante questa fase una ragazza, Giorgia, scrive alla lavagna i significanti principali emersi durante la discussione in classe.

L'operatore prosegue fornendo ai ragazzi degli spunti di riflessione, relativi all'implicazione che un ogni attore possa avere nella questione, quali possano essere le responsabilità di ognuno, quanto sia importante avere un Altro istituzionale a cui rivolgersi, in caso di difficoltà e di disagio. Il tentativo è quello di trasmettere agli alunni la possibilità di una via d'uscita, anche e soprattutto nel caso si trovassero in un punto di impasse. Si prova a far comprendere loro come, per quanto sia difficile denunciare

ad un adulto qualcosa di cui si è a conoscenza, perché si ha la grande paura di essere emarginati ed esclusi, sia importante prendere una posizione e non rimanere semplicemente spettatori di situazioni ed eventi spiacevoli. Si cerca di infondere fiducia nell'istituzione, negli adulti. Si è discusso su quali possano essere i principali interlocutori, nel caso in cui si abbia la necessità di raccontare a qualcuno il proprio disagio, qualsiasi sia il proprio ruolo nella questione.

È stata sottolineata l'importanza della parola come veicolo di comunicazione con i propri genitori, i professori, gli psicologi dello sportello.

Il clima, dopo questo iniziale intervento, è mutato. Qualcuno, timidamente, ha provato ad alzare la mano e a fare qualche piccolo intervento, ma sempre prestando attenzione a "non dire qualcosa di troppo". La sensazione dell'operatore è che Laura controlli e cerchi di "arginare", tramite lo sguardo e qualche bisbiglio, qualsiasi intervento dei compagni relativo a quanto possa essere accaduto in classe.

La ragazzina, da parte sua, versa in un evidente stato di un'agitazione psicomotoria ed ha un colorito del viso molto acceso, quasi come fosse "sulle spine".

L'unica che sembra non essere condizionata da questo atteggiamento manipolatorio e controllante di Laura, è Giorgia che, ad un tratto, come un fiume in piena, chiede la parola ed inizia a raccontare tutta una serie di episodi di cui è a conoscenza.

Con degli interventi estremamente calzanti ed emotivamente carichi, riporta la situazione di una amica che, vessata da alcune compagne, le ha riferito di essere in fortissima difficoltà e di aver pensato di farla finita. A questo punto della conversazione, Laura chiede in modo molto angosciato di poter andare ai servizi. In questo breve periodo di assenza della compagna, i ragazzi della classe, come fossero una sola persona, tirano un sospiro di sollievo e si rilassano, come si sentissero finalmente liberi. L'operatore sottolinea, in maniera delicata, questo movimento della classe, facendo una battuta e i ragazzi scoppiano in una fragorosa e distensiva risata.

Al ritorno dal bagno, Laura ha gli occhi lucidi, sembra aver pianto. Si siede al banco e rimane con lo sguardo fisso verso il muro. Giorgia dopo aver visto il viso triste e tirato di Laura, fa un nuovo intervento in cui riferisce di essersi impegnata ad aiutare la compagna e di averle spiegato che, probabilmente, chi sta attuando questi comportamenti nei suoi confronti, è ha disagio, sta magari vivendo una situazione delicata in famiglia e che sarebbe buona cosa aiutarla. Approfittando di questo prezioso assist, l'operatore invita la classe ad interrogarsi su quelle che possono essere le questioni che ruotano intorno a chi compie atti vessatori o di bullismo. Si apre una florida discussione. Inizialmente qualche ragazzo, assumendo una posizione particolarmente rigida, sostiene che il bullo non possa soffrire, ma lo faccia solo perché è cattivo. La classe reagisce a queste affermazioni dicendo che non è sempre così. La maggior parte dei ragazzi sostiene che chi compie atti di bullismo non lo faccia per fare del male agli altri, ma perché sta vivendo una situazione di disagio e l'unico modo che ha per poter superare questa difficoltà è quello di sentirsi superiori agli altri e di renderli oggetti di episodi spiacevoli.

In seguito a questo scambio di opinioni, Laura sembra rilassarsi e anche l'espressione del viso è più distesa e meno colorita.

Il laboratorio volge al termine e, ringraziando i ragazzi della classe per i contributi portati e la discussione costruttiva, l'operatore rilancia la possibilità di poter accedere allo sportello psicologico messo a disposizione della scuola, per qualsiasi necessità, sia che ci si senta nella posizione di vittima, di bullo o anche solo di spettatore.

L'incontro fra il gruppo classe e l'adulto supposto detenere un sapere su bullismo e cyberbullismo ci pare iscriversi logicamente nella traiettoria inaugurata dalla vicepreside con il suo intervento più prettamente pedagogico e che, introducendo dei significanti capaci di nominare qualcosa delle dinamiche in atto nella classe, abbia permesso ai ragazzi di potere prendere la parola e fare venire all'essere un reale che li inchiodava in una posizione muta e congelata.

Il gruppo classe ha potuto così fare l'esperienza che c'è un Altro che fa segno della sua presenza, che li pensa e che li ascolta e che addirittura ha dichiarato di potere provare a rispondere.

*Politica del soggetto*

*Parte 2: raccogliere gli effetti di soggettivazione*

La messa in moto del dispositivo dell'Altro non tarda a produrre i suoi effetti.

Monica è ormai bene agganciata allo sportello d'ascolto: riferisce di essersi sentita sostenuta dall'intervento in classe dell'operatore Jonas, ha potuto cogliere i segni di un vacillamento in Laura che, sebbene mantenga sé stessa in una posizione di innocenza, le ha chiesto se qualcuno le stia facendo del male e si è interessata dei motivi per cui frequenta lo sportello psicologico.

Piuttosto che un persecutore onnipotente, Laura sembra ora trasformarsi agli occhi di Monica in un oggetto di interrogazione.

Emerge inoltre la possibilità, su suggerimento dell'operatore, di coinvolgere i genitori delle due ragazze, dal momento che si conoscono.

Parallelamente Federica, la ragazza inizialmente screditata da Laura e difesa da Monica, domanda di accedere allo sportello d'ascolto. La ragazza, accolta dall'altro operatore che conduce il servizio, spinta dalla necessità di trattare gli effetti traumatici prodotti dalla contingenza della morte del nonno, nondimeno porterà anche il suo rapporto con Laura e Monica come un problema che la fa soffrire.

Federica dipinge Laura come un soggetto da temere, in grado di manipolare le persone al fine di renderle propri seguaci e di escludere coloro che non aderiscono alla sua posizione.

L'operatore, nel corso di una breve serie di colloqui, ha provato ad aiutare Federica a riconoscere come, essendo passata in precedenza per questa esperienza di emarginazione forzata, abbia, più o meno consapevolmente, evitato di vedere l'amica Monica scivolare in questa stessa condizione e di prendere posizione per non rischiare di passare nuovamente dalla parte supposta debole.

Nella ricostruzione storica che Federica produce, emerge un tempo in cui le tre ragazze sarebbero state legate in un saldo triangolo di amicizia che successivamente si sarebbe modificato secondo un funzionamento fondato sull'alternanza di una coppia, usata da Laura come punto pivot attorno al quale coagulare nuove persone nella formazione di gruppi più ampi, con l'esclusione della terza.

*Politica dell'Altro*

*Parte 3: mantenersi responsabili, stabilizzare gli effetti*

A seguito di queste manovre, la collaborazione fra Jonas Como e la scuola ha acquisito una portata sempre più stabile.

In accordo con la vicepresidente e la dirigente dell'istituto si decide di continuare a mantenere un attento monitoraggio della situazione da parte degli adulti responsabili, riservandosi di intervenire in maniera pubblica e ufficiale qualora se ne presentasse la necessità.

Quantomeno su un piano visibile la criticità delle dinamiche in questione sembra essersi smorzata e ci si interroga su come proseguire.

Viene stabilito che l'operatore che ha condotto l'intervento in classe e un secondo membro dell'equipe di Jonas Como, non direttamente interessato nelle circostanze in questione ma responsabile del progetto nel suo insieme, avrebbero partecipato al Collegio Docenti della classe al fine di condividere lo state dell'arte della situazione con il gruppo dei professori.

Si decide inoltre che l'istituzione scolastica in partnership con Jonas Como parteciperà al concorso *Zerobullismo*, dove la classe di Monica e Laura avrà l'opportunità di lavorare il tema in oggetto attraverso la produzione di un cortometraggio.

*Politica del soggetto**Parte 3: Laura e Monica*

È a stretto giro di boa che la strategia introdotta, tesa da una parte all'istituzione di un Altro presente ma non invasivo e dall'altra a misurarsi sui tempi singolari delle varie soggettività in gioco, produce gli effetti sperati e Laura giunge finalmente a domandare di essere ascoltata allo sportello psicologico.

Laura, evidentemente non senza ragioni, rivolge la sua domanda allo stesso operatore che segue Monica, rifiutando, attraverso un agito più che con un'aperta presa di posizione, la nostra proposta di essere accolta da un operatore diverso: non insistiamo e acconsentiamo.

La ragazza si impegna fundamentalmente a perorare la propria causa, dichiarando la propria innocenza e descrivendosi oggetto di maldicenze che da tempo la dipingono ingiuriosamente come una bulla quando, in realtà, sarebbe lei stessa la vittima oggetto di vessazioni.

L'operatore accoglie la verità rappresentata dalla ragazza, restituendole però, correlativamente a quanto fatto con Monica, la responsabilità delle sue parole: viene sottolineata l'impossibilità di non rispondere qualora si verificano atti di violenza di tal sorta, la responsabilità degli adulti di tutelare i minori e la necessità che ciascuno si impegni a tutelare sé stesso.

La ragazza ci pensa, ne parla a casa e torna dicendo che sarà sua madre, la quale vuole evitare di alzare un polverone a scuola, a mettersi in contatto con la madre di Monica per provare a discutere della situazione.

Purtroppo, o per fortuna, sono i fatti a produrre un primo rovesciamento dialettico della posizione di Laura.

Troppo impegnata in altro, la madre della ragazza non ha tenuto fede alla promessa di supportare la figlia, non ha avuto tempo e voglia di contattare la madre di Monica.

Laura finalmente ha l'occasione di articolare il suo vissuto di esclusione in rapporto al suo Altro genitoriale, vissuto che pro-

tabilmente si sforza di padroneggiare attraverso la sua riproduzione, come parte attiva, nelle relazioni con i pari.

Monica, dal canto suo, si sente ancora agitata seppure Laura non faccia più niente per vessarla quanto piuttosto sembra avere rovesciato il suo atteggiamento, cercando di farsi passare come novella vittima.

Monica comincia addirittura a dubitare di ciò che ha detto e ha paura di risultare come colei che ha fatto tanto rumore per nulla. Nondimeno domanda un supporto per fare chiarezza con Laura e per avere dunque la possibilità di reperire in maniera più chiara la propria posizione soggettiva.

### *Annodamenti*

*Parte 2: sporcare le proprie posizioni se serve ad interpellare il soggetto*

La discussione interna all'equipe di Jonas Como e il confronto con l'istituzione scolastica ci porta a registrare un sostanziale abbassamento delle tensioni che attraversano le dinamiche del gruppo classe ma pone altresì in rilievo una certa impasse a livello sia di Monica che di Laura.

Si decide così di provare ad orchestrare un ulteriore atto, organizzando un incontro dove mettere a confronto le due amiche-nemiche alla presenza dell'operatore dello sportello e della vicepresidente: rischiare di mescolare l'identità delle reciproche posizioni, che finora abbiamo avuto cura di conservare, laddove la posta in gioco è la possibilità di chiamare il soggetto a reagire alla propria impasse.

La proposta viene accolta, senza particolari obiezioni, dalle due ragazze alle quali viene esplicitato che si procederà previa condivisione con i rispettivi genitori e relativo consenso.

I genitori di Monica vengono ricevuti allo sportello d'ascolto, avendo domandato spontaneamente di farvi accesso per trattare la situazione della figlia. Appare una famiglia molto presente, la madre forse un po' troppo, come sembrano confermare le poche parole che può aggiungere il padre. Sono preoccupati per la figlia

poiché, seppure vedano dei miglioramenti, non vorrebbero che il suo malessere si trascinasse. Inoltre, preferirebbero che non fosse coinvolta la famiglia di Laura nella situazione, ma acconsentano affinché le due ragazze possano confrontarsi.

Si concorda che sia invece la vicepreside a convocare i genitori di Laura per informarli di questo incontro e, più in generale, per renderli partecipi dell'intera situazione. I genitori mostrano poca disponibilità circa una loro implicazione e tendono a difendere la figlia confermando la sua condizione di vittima esclusa dai pari e, in particolar modo, da Monica.

Nel contesto dell'incontro i discorsi delle due ragazze evidenziano la figura di Federica che, in modo un po' ambiguo, agisce non sapendo dove stare, non prende posizione. Oltre a Federica, comunque, anche altre compagne dicono ad una delle cose e all'altra altre. Monica e Laura hanno poi ricordato i tempi passati nei quali fra loro c'era una forte amicizia che poi si è incrinata. Emerge una invidia sui legami altrui e una certa rivalità. Si rimanda alle ragazze la responsabilità di decidere se provare a ricostruire qualcosa del loro legame amicale come di prendere strade diverse ma che, in ogni caso, le dinamiche relazionali messe in campo nell'ultimo periodo non possono più proseguire.

Ponendoci come luogo di mediazione, fondato sull'alleanza fra l'autorità pedagogico educativa e l'istanza responsabile di produrre l'emergere del soggetto, e autorizzati dall'Altro genitoriale che detiene ancora parte della responsabilità di queste ragazze, con questo intervento ci è sembrato di chiamare Monica e Laura a rispondere di sé stesse, provando ad offrire loro un'occasione di separazione e di assunzione delle proprie posizioni.

### *Epilogo: capitonaggio e rilancio*

A seguito di questo intervento le dinamiche relazionali sembrano essersi ulteriormente pacificate, potendo osservare un clima più disteso, diversi tentativi di riavvicinamento e di ricostruire un nuovo equilibrio da parte del gruppo classe.

Monica riferisce che per ora non vuole riprendere rapporti

esclusivi con Laura, vuole far passare del tempo e vuole capire se riuscirà a fidarsi di nuovo. Vorrebbe anche che le insegnanti vedessero che i problemi non sono ancora risolti nonostante Laura faccia di tutto per farlo credere.

Federica continua a faticare a trovare una propria posizione ed è preoccupata che, i vari interventi messi in campo dall'istituzione e gli atteggiamenti più o meno sinceri di Laura volti a riallacciare i rapporti con Monica, possano ricondurla in una posizione di esclusione.

E Laura? Laura sembra forse essere tornata ad interpretare la parte secondo la quale tutto va bene ma, seppure con una certa ambivalenza, tornerà a parlare allo sportello d'ascolto. Il quadro che emerge è quello di una ragazza sola a casa, fragile e con una madre che le chiede solo di limitare i guai perché non vuole casini. Padre assente, sorella maggiore modello indiscusso nella famiglia. Passa il tempo dalla nonna e non attira l'attenzione di nessuno...

Nel Collegio Docenti al quale ha partecipato una rappresentanza dell'equipe di Jonas Como sono stati ricapitolati e condivisi gli interventi attuati, sono stati discussi gli effetti prodotti, raccogliendo il punto di vista dei professori e lasciandosi sull'impegno di rilanciare il lavoro l'anno successivo.

In chiusura dell'anno scolastico l'equipe di Jonas Como, come concordato con l'istituzione scolastica, ha coinvolto la classe nella realizzazione di un cortometraggio dal titolo "Cyberspecchio delle mie brame. Per una riflessione contro il (cyber)bullismo", nell'ambito della partecipazione ad un concorso nazionale. È stato spiegato agli alunni che la loro classe è stata scelta proprio in quanto ha fatto esperienza di questo tipo di dinamiche e ha cominciato a lavorarle e che la realizzazione di un simile prodotto sarebbe stata una preziosa occasione per provare a mettere in forma qualcosa di proprio e di farne un messaggio da trasmettere. Monica, Laura e Federica hanno partecipato attivamente ma con un ruolo piuttosto laterale, mentre come protagonista principale si è proposta, con l'approvazione generale dei compagni, Giorgia, la ragazza che nel laboratorio con Jonas Como ha

preso la parola con coraggio per denunciare ciò che non andava nella sua classe.

I gruppi di parola: una questione preliminare  
di Daniela Polise et al.<sup>1</sup>

Il lavoro con l'adolescenza si offre come un lavoro corale, entro cui la voce in primo piano non è sempre, e forse non dovrebbe nemmeno esserlo, quella dell'adolescente, dal momento che, benché lo spazio delle sedute sia marchiato dalla soggettività del ragazzo, le costellazioni relazionali in cui esso è immerso non possono rimanere escluse dal percorso di cura. L'altro è presente, in vivo nel discorso del soggetto, e, nel momento dell'adolescenza, si fa carne ed ossa, corpo che arriva spesso prima del ragazzo, domandando per lui, e nel migliore dei casi si implica nel percorso del figlio parallelamente o contigualmente ad esso. L'esperienza che Telemaco Milano ha incontrato entro la cornice del progetto *I Racconti di Telemaco* ricalca quest'ultimo scenario, l'eventualità preziosa in cui genitori e insegnanti domandano uno spazio di parola a partire da un interrogativo circa la propria implicazione soggettiva.

La forma che tale domanda ha preso è stata incanalata nella proposta che Telemaco ha fatto alle scuole con cui abbiamo lavorato, vale a dire quella del *gruppo di parola*. Vi sono differenti scenari che potremmo riportare, una galleria di figure genitoriali che compongono i luoghi di ascolto e condivisione quali si presentano i gruppi di parola. Alcuni aspetti emergono più chiari di altri e desideriamo provare almeno in parte a riflettere su di essi.

---

1 Telemaco Milano. Articolo scritto in collaborazione con Francesca Tosarini e Annalisa Di Coste.

*Esperienze nei gruppi*

Il gruppo di parola può declinarsi come un'esperienza di trasformazione, se prendiamo come riferimento Bion. È ciò che quest'anno Telemaco Milano ha incontrato a vari livelli nelle scuole del territorio milanese. Il gruppo di parola non implica necessariamente un passaggio, un avanzamento, ma può arrestarsi, facendo così ripensare a quella famosa assenza di determinismo psichico di freudiana memoria. Lo spazio di parola vuole essere una possibilità, non una certezza. Ciascun gruppo, così come ciascun componente del gruppo, può cogliere delle possibilità: si può osservare che all'interno dello stesso gruppo non tutti i partecipanti procedano con lo stesso ritmo.

I gruppi di parola si configurano all'interno di un ventaglio variegato di dimensioni: come tempo preliminare alla costruzione di una domanda di natura differente, come preliminare di preliminare, come puro scambio.

Alle volte il gruppo sembra partire, ma si riscontra, immediatamente dopo, una falsa partenza: ne è un esempio ciò che è accaduto in una scuola della periferia milanese, in cui la quantità degli incontri oltre che il numero dei partecipanti non ha consentito, di fatto, il decollo del gruppo, forse risentendo di una organizzazione qualitativamente sfilacciata, che caratterizza a volte alcuni contesti scolastici.

Altre volte, se anche il gruppo ha luogo grazie alla buona riuscita dell'organizzazione, all'impegno e alla frequenza costante da parte dei suoi partecipanti, può accadere che i due tempi del gruppo, così come verranno in seguito presentati, non si concatenino. Tale fallimento può avvenire con l'arresto della parola, un mancato rilancio del discorso o del gruppo stesso.

Questa configurazione lascerebbe dedurre un tempo "due" assente e rifletterebbe una pietrificazione di tutti i suoi componenti, rimasti inchiodati immaginariamente a posizioni primitive, da quella del mero lamento, al racconto di aneddoti, alla condivisione delle "disgrazie" che il significante "genitore" con-

cederebbe, fino a quella più di natura pedagogica, in cui ciascun soggetto, cade illusoriamente in una logica maestro-allievo.

Appare così una chiara scena: i protagonisti si muovono alla ricerca delle vesti più consone da indossare per incontrare il figlio, o delle armi più funzionali da portare per difendersi dall'adolescente vissuto come uno "straniero in casa propria".

Altre volte invece, ed è proprio questa l'esperienza di cui Telemaco Milano si fa testimone, il gruppo di parola si propone come tempo di contenimento, occasione e trasformazione: è il caso di quei soggetti che hanno colto il gruppo di parola come momento di messa a fuoco del loro disagio, utilizzando il gruppo come "terzo" che si posiziona tra la Scuola e i loro figli. Inoltre, vi è il caso di coloro che, dopo aver preso parte al primo gruppo di parola, hanno mostrato l'interesse a spingersi oltre, chiedendo un proseguimento. È come se il gruppo avesse deciso di concedersi non tanto una seconda possibilità, ma una possibilità inedita di interrogarsi, dopo aver attraversato le maglie strette di un primo tempo preliminare.

Il soggetto, insegna Lacan, è iscritto nella logica del tempo anteriore. Anche il gruppo è iscritto nella stessa logica: deve essere accaduto qualcosa nel primo tempo del gruppo affinché possa aprirsi un tempo ulteriore.

La scelta di riportare qui tale congiuntura, e non un'altra, riguarda, non solo e non tanto l'aspetto di rarità, o ciò che concerne la buona riuscita dei gruppi di parola, quanto quella di condividere una riflessione circa l'effetto di stupore venutosi a creare tra i suoi partecipanti.

### *Due tempi del gruppo di parola*

La partecipazione a un gruppo di parola non esprime di per sé l'implicazione del genitore nelle problematiche del figlio o nelle dinamiche relazionali con quest'ultimo; la partecipazione ad un momento di condivisione con altri genitori in realtà in primissima battuta si apre sul crinale immaginario del "siamo tutti sulla stessa barca, tutti simili nei nostri guai". Proprio tale

crinale si offre come esca immaginaria, come biglietto d'invito a partecipare. L'altro versante dello stesso crinale è il fantasma della lezione: un gruppo di genitori-allievi che si riuniscono attorno all'esperto che infonderà in loro le istruzioni essenziali per sopravvivere all'adolescenza dei loro figli.

Entrambi questi versanti sono inevitabili, non si presentano come possibilità, ma come passaggi essenziali per la costituzione stessa del gruppo di parola. Il primo in quanto permette un effetto pacificante, deangosciante; il secondo poiché instaura il conduttore nella posizione di *Supposto Sapere*, senza la quale in un secondo momento non sarebbe possibile, per il terapeuta, lasciare quel posto vuoto e permettere così di aprire il discorso del gruppo. L'effetto deangosciante affonda le sue radici in un gioco di riflessi entro cui i problemi di ciascun ragazzo sono omologati entro macro categorie di disagio o disfunzionalità; il primo tempo del gruppo di parola vede i genitori affannarsi per cercare di far collimare le loro difficoltà passando attraverso il paragone tra i loro figli: "anche il mio è così" o "anche il suo lo fa?", sono i perni del discorso di apertura. La costituzione di macrocategorie descrittive delle problematiche dei *figli di tutti* contiene lo spaesamento soggettivo, controlla la solitudine che ciascun genitore sperimenta nell'opera educativa che è chiamato a sostenere.

Il prodotto finale di questa sintesi è l'emersione di un nuovo oggetto di discussione, quel figlio che non corrisponde a ciò che si era pensato, che mette tutto in questione e si offre come "nemico" numero uno del gruppo. Il gruppo fonda così la propria identità di riflesso a questo nuovo oggetto sconosciuto: l'adolescente come nuovo alieno, come testimone di una generazione di cui l'adulto ha perso le coordinate. Sarà questo oggetto comune ad affinare l'empatia speculare dei genitori che in un rinvio immaginario si identificheranno tra loro: se l'oggetto delle nostre preoccupazioni è uguale a quello dell'altro, io sono come l'altro. In fin dei conti il significante "genitore" prevale sui nomi propri delle madri e dei padri partecipanti, e questo rischia di ammantare della stessa anonimità anche i nomi di ciascun figlio. Rendersi

anonimi, confondersi nel mero ruolo appare come principale azione lenitiva rispetto all'angoscia che emergerebbe qualora l'interrogativo si personalizzasse, arrivando a toccare questioni proprie del soggetto genitore, questioni che affondano le radici nel suo personale modo di stare in relazione al figlio.

Tale angoscia tocca due punti tra loro intrecciati e in qualche misura indissolubili: da un lato l'immagine precostituita che ha accolto il figlio, immagine che il genitore ha fantasticato a lungo, riversando su di essa aspettative e desideri, timori e resistenze; dall'altro il riflesso che tale immagine ha sul genitore, il rimando immaginario e significativo che l'immagine del figlio riversa su di lui. Se il figlio infatti si costituisce attorno al discorso che lo aspettava e lo ha accolto, non è di secondaria importanza la valenza che tale discorso riconduce a chi lo ha pronunciato. I figli dicono qualcosa dei genitori, qualcosa che spesso non si desidera ascoltare. L'articolazione di questo gioco di rimandi può arrivare a produrre un certo grado di angoscia, sottesa a elementi quali la frustrazione e la rabbia per un figlio che non rientra entro i contorni del figlio immaginato, che buca l'ideale e si offre come attrattore di tutte le questioni personali che il genitore pensava di poter infilare sotto il tappeto. I figli chiamano ad essere il nome proprio che ogni genitore porta su di sé, chiamano ad una risposta soggettiva e personalizzata, a testimoniare qualcosa dell'umano, che prima di essere collettivo sia unico per suo padre o sua madre, e questo spaventa in quanto il rapporto con la propria posizione di genitore risveglia fantasmi e conflitti personali, residui del proprio essere stato figlio e figlia.

Proprio quest'ultimo rimando a ciò che è stato per un genitore viverci come figlio e figlia si offre come possibile porta di accesso a una dimensione più particolare, perché se in quel gruppo è vero che sono presenti dei genitori, è anche vero che si stanno incontrando figli di qualcuno, con i soprannomi familiari tenuti ben nascosti e aneddoti personali dei più disparati generi. Da qui è possibile aprire uno spiraglio su un antico rimando al proprio passato, ricostruire una storia personale che nell'intrecciarsi si mostrerà unica nella sua forma, unica nelle sue pieghe, unica

nei suoi inciampi; questo riscrivere la propria storia diventa una possibile alternativa al rendere tutto identico a sé stesso, specchiandosi ognuno nella vita dell'altro. Personalizzare, ricordare, rileggere possono essere strumenti che lavorano l'angoscia del genitore offrendogli uno spazio e una prospettiva nuova che collochi nuovamente ciascun soggetto nella propria storia prima come figlio poi come genitore, sollevandoli così dalla dimensione della colpa per approdare, con tempo e ascolto, a quella della responsabilità, intesa come la loro possibilità di darsi una risposta in merito ai quesiti che si pongono circa i loro figli e il loro essere genitori. Si avvia così lentamente, e ovviamente non sempre, un millimetrico spostamento di posizione ed esso è possibile solo se al contempo il posto del conduttore opera una torsione. Come prima accennato, l'altra faccia dell'angoscia è il supposto sapere nel luogo del terapeuta conduttore. È ai limiti del necessario che ciò avvenga: che l'esperto sia lì a sciogliere i loro dubbi e a dare insegnamenti di genitorialità è il presupposto attorno a cui si strutturano la maggior parte degli ingressi nel gruppo. Quest'ultimo però è un aspetto che chi conduce i gruppi di parola deve saper tenere a mente in ogni momento, e deve poter sottrarsi al momento giusto; il tempismo in questo caso gioca un ruolo fondamentale. Non è infatti possibile infrangere immediatamente l'illusione di sapere che ammantava la parola del conduttore, rischierebbe solo di avvalorare l'angoscia del genitore o tramutarla in rabbiosa frustrazione, senza dunque portare a nulla se non a un abbandono del gruppo, e qualche lamentela. Rispondere alle domande che vengono poste direttamente al conduttore però non farebbe altro che far scivolare gli incontri entro una dimensione pedagogica i cui consigli tutti i genitori presenti tenterebbero di applicare, vanificando in questo modo il presupposto soggettivo che muove e anima la pratica analitica. Come potersi sottrarre dunque a tale ruolo? Nell'esperienza dei gruppi condotti nelle scuole abbiamo potuto ipotizzare due tempi di tale manovra, proviamo di seguito a riportarli.

Un *primo tempo*, il tempo della lezione e del conduttore come guida risolti-problemi, richiede una complice accoglienza delle

difficoltà riportate dai partecipanti che sostenga il rimbalzo immaginario di cui sopra, al fine di far esistere un gruppo. Un primo momento compattante a livello immaginario è utile alla creazione di un'atmosfera di condivisione e facilita la presa di parola di ciascuno, la quale altrimenti si ridurrebbe a sottoporre singolarmente i propri problemi al terapeuta presente. È questo il tempo della lamentela e della messa in ordine dei punti che rendono il rapporto con i figli e con le diverse figure che li circondano complessi e spesso dolorosi. Dopo un breve lasso di tempo, se non vi è stata da parte del conduttore la tentazione di offrire soluzioni o risposte direttive, si può aprire un vuoto, una fenditura sul “cosa dobbiamo fare?” che lascia spazio alla riflessione.

In questo modo è possibile che si produca un *secondo tempo* che faccia ripiegare i genitori su tale quesito e li avvicini, benché con circospezione, a cercare riferimenti personali, storici e biografici, nel tentativo di produrre una risposta che, proprio perché fondata sull'esperienza del singolo, si presenti millimetricamente più soggettivata. Accade, dunque, che ci sia la possibilità di orientare i presenti a domandarsi come loro hanno pensato i propri figli prima di concepirli, e da dove siano sorte tali aspettative. Questa ricerca apre le storie dei genitori, riporta in vita non solo come loro hanno occupato il luogo del figlio o della figlia, ma anche cosa di questo luogo hanno portato con sé nel tempo e nella attuale posizione genitoriale. Si badi bene: non vuole essere un confronto empatico con i propri figli, non è una modalità atta a condurre i genitori a capire come i propri figli sentono e vivono in quanto tali, ma è una manovra che offre l'opportunità di riflettere sulla propria postura educativa e accudente e così facendo rende possibile intessere, ognuno a partire dal proprio vissuto, i fili passati. Partiamo infatti dalla convinzione che il modo di abitare i panni del genitore sia prodotto di una rielaborazione soggettiva dei modelli avuti in passato, delle interpretazioni particolari del desiderio del proprio Altro, e del tentativo di ciascuno di redigere un luogo che tutti hanno incontrato, abbandonato e oggi abitato nuovamente come soggetti attivi.

*Passaggi e rilanci dentro e oltre il gruppo*

Quello del genitore, suggerisce Freud, è uno dei “mestieri impossibili”,<sup>2</sup> rappresenta un vero e proprio mestiere di cui si possono conoscere le dinamiche, ma di cui non si sa bene quali siano le competenze da acquisire, gli strumenti da adoperare e in quale direzione agire. È in questo spazio, in questo interrogativo, in questo vuoto che sorge il gruppo di parola. Un gruppo di parola è uno spazio assai complesso e ricco di fascino entrambi nell’accezione più etimologica del loro significato: complesso dal latino *cum plecto* ossia “intrecciare con”, “abbracciare”, e ricco di fascino che rimanda al *fascinum* un oggetto magico o un amuleto che ha il potere di stregare. È questo ciò che il gruppo riesce a produrre: un luogo di aggregazione in cui stare in cerchio e raggrupparsi e al contempo poter essere stregati da un transfert squisitamente immaginario, carico di soluzioni e di risposte alle domande che si fanno strada durante gli incontri del gruppo.

Il gruppo di parola condotto da Telemaco in un liceo classico di Milano all’interno del progetto *I Racconti di Telemaco*, ha visto in prima battuta i protagonisti del gruppo collocarsi attorno al terapeuta con una richiesta esplicita di risoluzione di problemi legati al rapporto con i figli, con l’illusione lecita di poter avere delle risposte chiare sul mondo adolescente.

Il nome dell’associazione ha fornito loro un significante nodale: “Telemaco”, che riecheggia tanto quanto il nome del progetto *I Racconti di Telemaco. Gruppi di parola per Genitori*.

Tale insegna ha rappresentato un primo aggancio importante: il terapeuta, infatti, utilizzando il transfert sul nome come un’esca immaginaria, ha accolto e permesso ai soggetti la circolazione di una parola e la creazione di un gruppo. Il tempo uno in effetti è stato il tempo del gioco di specchi tra genitori, della condivisione, del “non ne posso più”, dello sfogo.

Lo psicologo ha accolto il gruppo nell’attesa, con ascolto attivo e apertura, riaccordando le trame dei singoli partecipanti, rilanc-

2 S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, Bollati Boringhieri, vol. XI, Torino 2003, p. 531.

ciando di tanto in tanto il significante “genitore”, e non lasciando i soggetti in balia del discorso, ma fornendo loro una restituzione circa il vissuto del genitore in rapporto al figlio.

Se il filo rosso che attraversa tutte le storie è l'essere genitori, che tocca la dimensione di smarrimento in un mondo di giovani descritti come “sconosciuti”, “cupi”, “difficili”, “ingiusti”, “logoranti”, “minacciosi”, “alieni”, l'effetto quasi immediato è stato quello della lamentele, della richiesta rivolta al terapeuta di un ammonimento, una soluzione, una risposta.

Inizialmente il gruppo ha considerato il conduttore alla stregua di un “macchinista”, una guida che sceglie la partenza, il suo cammino e la sua destinazione. Il dispositivo del gruppo di parola è stato offerto come un contenitore, una possibilità, un'occasione.

Il soggetto si è trovato all'interno di uno spazio quasi dimenticando il tempo in cui ha scelto di prenderne parte e immaginando di dover rispondere alle richieste dello psicologo. Il vero “macchinista” è sempre colui che sceglie di far parte di un gruppo di parola, è il soggetto, mai il terapeuta, il quale può semmai agire da facilitatore del viaggio, in quanto lo rende possibile con la sua presenza, tuttavia non guida al posto dell'altro, né sceglie la destinazione. Spesso però il passaggio sembra essere stretto e obbligato, immaginariamente vincolante: è come se il conduttore del gruppo e il gruppo nel tragitto cambiassero le vesti, e così da un cerchio fatto di lamentele e di condivisione attorno allo stesso focus, il figlio, è come se il gruppo cominciasse a prendere in considerazione l'adulto che ha permesso il cerchio. È come se scorgessero magicamente la sua presenza, per cominciare a pendere dalle sue labbra.

I protagonisti della scena di fatto hanno cambiato le loro vesti, divenendo il maestro e i suoi allievi.

Se il gruppo si è vestito da scolaro e il conduttore da maestro, è stato bene svestirsi, scucendo gradualmente gli intrecci immaginari che avevano rafforzato l'idea del gruppo, ossia l'essere genitori, il suo focus, il figlio, e il terzo elemento, l'esperto, il risolutore di ogni male. In questa prospettiva il rischio era quello di

appiattirsi su uno scambio verbale, fatto di consigli, indicazioni e ammonimenti, perdendo così le potenzialità trasformative.

Il terapeuta di fatto ha atteso, spostandosi e barrandosi, e ha rilanciato il vuoto, avendo in mente che era quello il vuoto che poteva muovere gli interrogativi e metterli a lavoro, portando il soggetto a fare i conti con la propria implicazione soggettiva.

“È accaduto qualcosa, vogliamo proseguire!” – affermano alcuni genitori del gruppo con stupore.

Sembra sorto un interrogativo inedito che permette di leggere il gruppo di parola, in apres-coup, come un preliminare: un secondo tempo è nato dallo stupore dei suoi partecipanti, un tempo, in cui il gruppo ha portato con sé gli effetti del primo, mostrando uno spostamento seppur minimo, e con sprazzi di singolarità che sembrano aver lacerato l'anonimato iniziale, oltre che la lamentela sterile il cui focus era irremovibilmente l'adolescente.

Se il tempo “uno” riporta all'omogeneità del gruppo, al “siamo tutti simili, perché genitori di un adolescente sconosciuto”, il tempo “due” ha mostrato gli effetti di una torsione, un'implicazione soggettiva che chiama in causa i genitori a partire dal nome proprio e non più ed esclusivamente dal loro ruolo di genitore. La creazione di un gruppo sorto inizialmente attorno a tale ruolo, con tutte le lamentele che questo ha comportato, ha però incontrato uno spazio differente, osservato da un'altra angolatura, a partire dalla mancata risposta del terapeuta che ha lasciato un vuoto proprio in quel punto lì, facendo sorgere così un quesito importante: “Come ci muoviamo, cosa fare?”. Il terapeuta, resistendo alla tentazione della risposta, ha impedito la saturazione della domanda, pur accettando la posizione di “supposto sapere”, ha rilanciato e restituito attivamente al gruppo gli interrogativi, svincolandosi così dal posto immobile a cui il gruppo ha cercato in un primo momento di inchiodarlo.

La produzione di una risposta nasce dal tentativo singolare del soggetto attraverso una, seppur minima, soggettivazione: il tempo due si è sviluppato di fatto come il momento di una nuova interrogazione, di una riflessione trasformata, di un nuovo punto

di partenza. L' iniziale oggetto-mira, l'adolescente, è tornato indietro come un boomerang allo sguardo del genitore, scatenando degli effetti a cascata, riversandosi sull'immagine che il genitore aveva di sé, sprigionando così tutto il potenziale che restava in latenza nel tempo uno, ma che si è svelato in questo secondo tempo, offrendo l'opportunità di una riflessione, non più necessariamente condivisa dal gruppo o appositamente svelata dalla bocca della verità del santo terapeuta vissuto come un "guru", ma una riflessione che è partita dagli intrecci della propria storia personale, tenuta insieme dalle trame passate del soggetto, dal suo essere genitore e dal suo essere stato anche figlio, ma soprattutto in virtù del suo nome proprio, che indirizza lo sguardo verso la singolarità di una scelta e di una responsabilità che trascende quella dei ruoli. Il gruppo si è spinto non solo fino al punto di individuazione di un crinale tra il ruolo di figlio e quello di genitore, ma fino al punto di scorgere qualcosa che forse straborda, travalica, va oltre, che rappresenta un resto, che dice del soggetto nella sua unicità.

*L'esperienza in un liceo: trasformazioni dell'aggressività ed effetti su genitori e insegnanti*

In un liceo delle scienze umane in cui lavoriamo da quando è nata Jonas Milano, ovvero dal 2003, ogni anno la referente della salute ci chiede un progetto di sensibilizzazione su Ansia e Depressione per le classi terze. Negli anni abbiamo tentato di introdurre delle variazioni ma con scarso successo. Il coinvolgimento degli insegnanti è sempre rimasto molto limitato benché quando entriamo nelle scuole cerchiamo ogni volta di costruire con loro un'alleanza invitandoli, prima di entrare nelle classi, a un momento di confronto dove raccontarci qualcosa dei giovani che incontreremo, e dopo il lavoro svolto, per restituire loro almeno una parte di quanto emerso.

Nel 2018-19, grazie al progetto *I Racconti di Telemaco*, oltre ad entrare con un progetto nuovo nelle classi, abbiamo organizzato una conferenza dal titolo: *L'impossibile mestiere dell'educare: stu-*

*denti, genitori e insegnanti alle prese con l'adolescenza.* Tale incontro mirava a coinvolgere sia i genitori che gli insegnanti: i genitori che non avevamo mai avuto occasione di incontrare prima, se non nelle lamentele degli insegnanti, e gli insegnanti che negli anni si sono mostrati difficilmente implicabili nel lavoro che ci chiedono di fare con gli studenti.

A partire da questa serata abbiamo raccolto interesse solo da parte dei genitori fino a costituire più gruppi di parola. gli insegnanti si sono dunque riconfermati nella loro posizione di non accessibilità.

Al solito, la circolazione della parola è stata permessa dal focalizzarsi sull'oggetto "figlio", e sulle dinamiche familiari generate dall'esplosione dell'adolescenza. Tuttavia, è stato condiviso dai conduttori dei gruppi che i genitori pervenuti hanno portato un certo livello di sofferenza dei figli, talvolta presi in una sintomatologia francamente ansiosa, in particolare riguardante il rapporto dell'adolescente con la scuola.

Nella nostra esperienza clinica, osserviamo che solitamente le questioni che i genitori portano non sono necessariamente legate alla sofferenza del figlio, ovvero la lamentela iniziale del genitore verte sul conflitto che si crea a partire dal non rispetto delle regole che il genitore impone, o dall'utilizzo dello spazio e del tempo non conforme alle aspettative -vissute come "normali"- del genitore. Ad esempio, l'uso del cellulare, la dedizione alle attività extrascolastiche e alla cura della propria immagine, un non sufficiente impegno nello studio e a scuola, e così via. In un secondo tempo talvolta è possibile scoprire che l'attrito, che fa sì che il genitore consulti uno psicologo, è generato dal fatto che il genitore non vuole adattarsi a lasciare al figlio lo spazio che chiede, oppure in altri casi c'è in gioco una problematica più complessa, un inciampo che blocca l'adolescente e genera dinamiche aggressive in famiglia.

C'è inoltre da fare una premessa: essendo i gruppi di parola un'occasione gratuita offerta dal progetto *I Racconti di Telemaco*, stupisce essersi trovati davanti nella maggior parte dei casi a persone che ci si sarebbe aspettati di ricevere in studio con una

richiesta di aiuto. Evidentemente l'offerta ha intercettato un bisogno di cui prima non si aveva consapevolezza.

Nel caso di questa scuola, infatti, i genitori hanno riportato e condiviso sia il proprio disagio sia quello dei figli. Quest'ultimo va di pari passo con quella lamentela che incontriamo durante gli incontri che durante l'anno svolgiamo nelle classi: i ragazzi raccontano di soffrire di ansia, che sembra principalmente legata alle richieste vissute come "pressanti" degli insegnanti e di una scuola "troppo difficile".

Nello specifico le tematiche toccate in gruppo come negli altri casi hanno riguardato le più varie questioni: dal conflitto intergenerazionale, alle dipendenze da nuove tecnologie, al rapporto con i limiti, fino a un conclamato disagio, palesato esplicitamente dal figlio al proprio genitore, il quale a sua volta ha portato al gruppo la sua quota di angoscia legata al senso d'impotenza.

Nei gruppi i terapeuti innanzitutto hanno ascoltato le lamentele e accolto la sofferenza emersa, cercando di mettere ordine nella confusione che l'angoscia porta con sé. Questo primo intervento ha sin da subito prodotto un primo effetto calmante, strutturando il gruppo e posizionandolo in relazione a un terapeuta "supposto sapere", da cui vedremo in seguito è stato molto difficile spostarsi.

Il terapeuta ha via via cercato di spostare l'asse dall'oggetto-figlio sul genitore, facendo leva sulla trasversalità del ruolo, agganCIandosi all'insegna Genitore, che il progetto richiama.

Si è tentato di adoperare una torsione che poteva offrire occasione di un'implicazione soggettiva nel disagio di cui i genitori lamentano: il gruppo è passato allora a condividere il vissuto di ciascuno da adolescente, in rapporto alla famiglia d'origine.

Possiamo dire che taluni hanno colto una relazione tra quello che è il proprio stile educativo e quello dei loro genitori, mostrando di essere stati sensibili al viraggio e di aver compiuto un piccolo passaggio. Altri invece hanno accettato di parlare del proprio passato, ma come in risposta a un compito condiviso, senza soggettivarlo per poterlo utilizzare come chiave di lettura di ciò che accade oggi. Ci ha colpito una donna in particolare

che all'ultimo incontro si lamentava della figlia e portava infiniti aneddoti esattamente come al primo incontro!

Allora ci si può chiedere che funzione abbia avuto il gruppo in questa situazione. Innanzitutto, specifichiamo che, se il gruppo è occasione per interrogarsi, non è detto che i partecipanti rispondano in modo omogeneo a tale occasione. È vero che il gruppo si costituisce attraverso dinamiche immaginarie basate inizialmente sull'identificazione dei partecipanti tra loro e all'insegna del Genitore, ma non è possibile alcun passaggio trasformativo o riposizionamento se non si esce dall'identificazione attraverso un movimento soggettivo e particolare.

La nostra lettura è che in questa specifica situazione il livello di angoscia portato dai genitori era molto elevato, e questo possiamo supporre abbia necessitato di una prolungata opera di contenimento attuata dal gruppo stesso e dal terapeuta. È accaduto che i genitori dessero parola -con stupore- a una aggressività frutto della discordanza tra l'ideale immaginario del figlio e il figlio in carne e ossa. Il gruppo ha potuto contenerla e aiutarne la digestione e la trasformazione in elementi meno primitivi e distruttivi, avanzando di un passo verso la soggettivazione degli stessi.

Ma in questa scuola che conosciamo da più di dieci anni possiamo azzardare una lettura più approfondita. Ci siamo chiesti cosa ci dice tale livello di disagio nei genitori in questo determinato sistema adolescenti-scuola-genitori.

Riesaminiamo qual è il messaggio di ciascuna parte: gli adolescenti allievi riportano durante gli incontri nelle classi, negli anni, sempre una grande fatica per il carico scolastico e l'impossibilità di parlarne coi docenti; gli insegnanti negano il malessere degli studenti, che vivono come capricciosi e sempre eccessivamente giustificati e spalleggiati dai genitori; i genitori, infine, vivono il disagio del figlio portando nei gruppi di parola la sua stessa voce come nell'impossibilità di scollarsi e operare una messa a fuoco.

È in tale frangente che i gruppi di parola sono venuti a occupare quello che a posteriori ci sembra essere il posto del terzo che, possiamo supporre, la scuola faticò ad assumersi pienamente. Il

funzionamento del terzo permette movimento e il movimento è generativo del Nuovo. Alcuni gruppi di genitori hanno chiesto un proseguimento, testimoniando che un incontro è avvenuto, e questo incontro con i genitori ha aperto la possibilità di una comunicazione nuova con gli insegnanti, molto interessati alla presa che il progetto ha avuto sui genitori. Gli insegnanti stessi hanno mostrato un transfert inedito nei nostri confronti, avanzando l'anno successivo una richiesta di formazione dedicata più nello specifico a loro.

### *Conclusioni*

In conclusione, a partire dall'esperienza dei gruppi di parola con genitori, condotti all'interno del progetto *I Racconti di Telemaco*, ci apprestiamo a tirare le fila delle riflessioni fin qui riportate.

Pur avendo bene in mente una logica dei passaggi che si possono dispiegare nel dispositivo dei gruppi di parola, teoricamente sostenuta secondo gli insegnamenti di Freud, Bion, Lacan e Recalcati, non vi è garanzia di funzionamento nell'andamento di ciascun gruppo, né nel punto di approdo che si raggiungerà. Il terapeuta è chiamato a barcamenarsi con l'altro che incontra, con cui si gioca qualcosa che è sempre nuovo. È il senso del preliminare, in cui l'incontro non è garantito ma frutto della capacità di ascolto e di accoglienza dell'altro da parte del terapeuta, non senza mettere in conto un *quid* che resta sempre impossibile da prevedere, calcolare, organizzare. Un *quid* che può essere fonte di angoscia e generare difese.

Come insegna Lacan, se il rischio dell'analista è quello di difendersi identificandosi nel ruolo dell'analista, anche nei gruppi di parola il conduttore dovrà guardarsi dallo scivolare nell'installarsi in tale posizione. Solo in questo modo è possibile portare il contenitore gruppo a funzionare da terzo. Abilitando i soggetti alla parola, dando spazio al disagio, deangosciando, fornendo un limite e una nominazione dell'aggressività e aprendo uno spiraglio d'ascolto sul desiderio, il gruppo può essere occasione tra-

sformativa, occasione di sorprendersi del *nuovo*, che si incontra tra le pieghe dello *stesso*. Il lamento sui figli, la parola vuota, la ripetizione degli stessi comportamenti che si sanno inefficaci, è il volto che assume la ripetizione nei gruppi di parola, ma il nuovo nasce proprio dal principio di ripetizione, dal vecchio che si ripete uguale. Uguale ma ascoltato con orecchio diverso. È così che vogliamo testimoniare la nostra esperienza con gruppi di genitori che sono stati in grado mutare la propria posizione entro e fuori le dinamiche scolastiche, riverberando così i loro effetti anche sugli insegnanti e, il tempo lo racconterà, sugli adolescenti.

## Area 2

### l'Adolescenza a scuola

Le cartoline di Telemaco: messaggi per un al di qua. Come un adolescente scrive una cartolina oggi?

*A cura di Cristina Pellegrini<sup>1</sup>*

Jonas Como e il progetto “I racconti di Telemaco”

*1.1 Telemachia e modernità. L'attualità del mito omerico.*

Lequipe di Jonas Como ha proposto all'interno di tre istituti scolastici di ordine secondario di secondo grado il progetto “I racconti di Telemaco” accostando al servizio di sportello d'ascolto psicologico l'attività di ingresso/intervento nelle classi.

Com'è nata l'idea di questo progetto? A partire da una ripresa delle teorizzazioni di Massimo Recalcati<sup>2</sup>, ci siamo interrogati su cosa avrebbe potuto raccontare *Telemaco* agli adolescenti di oggi: sicuramente la sua storia, quella di un giovane figlio che attende il ritorno del proprio padre ad Itaca e che si mette in viaggio, pericolosamente e poeticamente, per cercarlo. Ma anche la storia di suo padre, Ulisse, rivissuta con gli occhi del figlio. Ci siamo immaginati, infatti, che Telemaco potesse ripercorrere con la fantasia, o meglio come costruzione fantasmatica del proprio mito individuale, alcune tappe del viaggio del padre, ciò che aveva incontrato lontano dalla patria, i luoghi visitati e le vicende ad esse legati. In fondo la psicoanalisi insegna che l'essere umano può (ri)trovare il proprio futuro solo a partire dalla soggettivazione del passato.

Se l'adolescenza è sempre un errare, un deragliamento, un caos in cerca di una forma, se ha sempre qualcosa di eccessivo, ingom-

---

1 Jonas Como. Il presente articolo è frutto di un lavoro collettivo di scrittura dell'intera equipe.

2 M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano, 2013.

brante, di indomito, se è una terra dove il bambino che si era è ormai morto ma ancora non ha preso vita l'uomo che si diverrà; è ormai evidenza diffusa che l'adolescenza odierna rende spesso più complicato questo attraversamento, che a volte, purtroppo, diventa a rischio di dissipazione, bruciandosi tra gli oggetti di consumo (tutte le molteplici dipendenze conosciute: droghe, alcol, gioco d'azzardo, internet, condotte violente o sessuali estreme, etc.) e cedendo all'abulia, all'inedia, alla depressione.

Le tappe del viaggio di Ulisse, che lo hanno tenuto lontano per anni da Itaca, non hanno preparato il terreno, in fondo, per lo smarrimento del figlio in quegli stessi sentieri? La terra dei Lotofagi, l'Isola di Calipso, la maga Circe, il mostro Polifemo non sono forse nomi anche del disagio contemporaneo?

Sappiamo anche però - perché ce lo testimonia il nostro incontro quotidiano con i giovani nelle istituzioni scolastiche e nella clinica in sede - che i giovani di oggi, i *Telemaco* di oggi, sanno anche trovare delle risorse inedite. Il buco simbolico di riferimenti comunitari, politici e sociali in senso lato, e l'invasione immaginaria della globalizzazione e del consumismo, non sempre aspirano e imbrigliano i giovani nelle strette maglie della dipendenza, dell'isolamento, della violenza. I giovani di oggi sono ancora capaci di credere nel proprio futuro, di desiderare un progetto, di appassionarsi alla vita. Sanno compiere del vuoto di senso che li circonda un gesto di grazia. A volte necessitano solo di una sponda a cui appoggiarsi, da cui ripartire dopo una caduta.

La riflessione che volevamo sviluppare con i ragazzi si è declinata quindi attorno ad alcune domande fondamentali: cosa vuol dire essere adolescenti oggi? Cos'è Itaca oggi? Come vedono il mondo odierno lasciato in eredità? Cosa pensano degli adulti? Cosa c'è di insostenibile per loro? Cosa gli rende la vita pesante? Cosa c'è, in ciò che esiste, che sentono la necessità di cambiare? Cosa c'è, nel mondo di oggi, che li sta aiutando a capire cosa vogliono diventare? Chi può essere un padre oggi? Chi è Mentore oggi? Che ruolo ha la scuola in questo? Quali sono i loro sogni?

### 1.2 *In classe*

Nella pratica, gli operatori Jonas hanno incontrato, in via preliminare, il docente coordinatore per raccogliere un ritratto del gruppo classe. Al termine del progetto ha avuto luogo un confronto con i docenti sulla risposta dei ragazzi al lavoro laboratoriale.

L'intervento nelle classi si è svolto in tre incontri così strutturati:

1. dopo aver presentato Jonas, la sede comasca e il progetto nazionale, si è proposta la visione di un filmato preparato dall'equipe di Jonas Como contenente contributi di cantanti, filosofi, scrittori, intellettuali (tra cui Massimo Recalcati, Daniel Pennac, Roberto Benigni, il rapper Anastasio) che si sono interessati a vario titolo all'istituzione scolastica e dell'adolescenza. All'interno del video sono state evidenziate alcune citazioni, tra le quali i ragazzi hanno scelto quella che più li ha colpiti. Con il supporto della compilazione di una scheda, si è poi condotta una discussione plenaria dove ciascun ragazzo ha potuto liberamente dire i motivi della propria scelta;
2. è stata mostrata alla classe una cartina che illustrava l'immaginario viaggio di Telemaco alla ricerca del padre attraverso quattro tappe (Villaggio dei Lotofagi, Palazzo di Circe, Isola di Calipso e Grotta di Polifemo). Ai ragazzi, dopo una discussione e condivisione iniziale, è stato chiesto di tradurre metaforicamente le tappe in luoghi/temi/questioni della contemporaneità che loro stessi hanno individuato come elementi maggiormente critici o enigmatici in rapporto all'adolescenza e al legame con l'istituzione scolastica e familiare. Si è potuto così aggiornare la cartina a partire da una rielaborazione condivisa sui temi emersi.

*La scelta delle tappe*

Illustriamo brevemente come è avvenuta la scelta delle tappe e dei luoghi metaforici che sono stati ripensati in chiave moderna insieme alle classi incontrate.



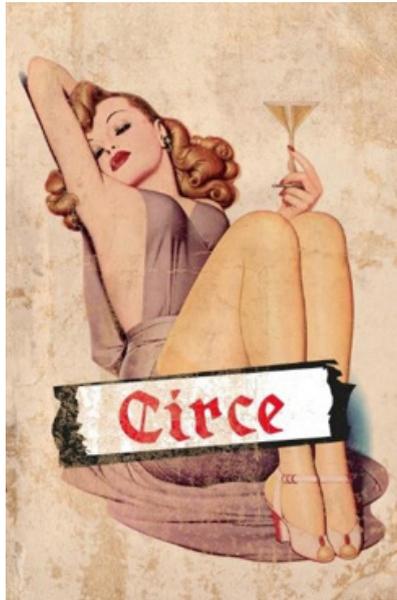
*Terra dei Lotofagi*



I Lotofagi accolgono bene Telemaco e gli offrono il dolce frutto del loto, unico loro alimento che però ha la caratteristica di far perdere la memoria (oblio), Telemaco rischia di dimenticarsi la sua patria, il motivo del suo viaggio e in fin dei conti sé stesso, tentato di fermarsi in quella terra.

*Luogo evocativo dell'esperienza della dipendenza patologica come ricerca di un mondo alternativo per coprire/allontanare l'inconsistenza dell'Altro. Nella contemporaneità metafora della diffusione delle sostanze psicoattive e delle dipendenze.*

*Palazzo di Circe*

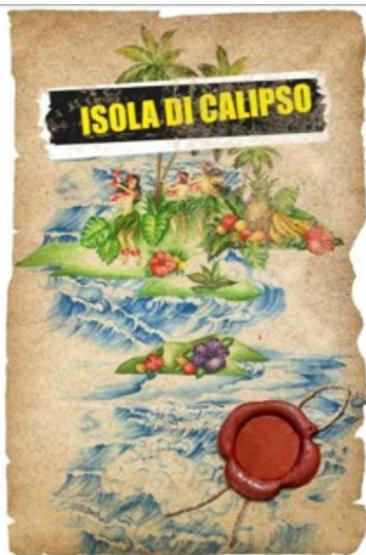


Circe vive sulla sua isola nella sua bellissima dimora. Signora della Natura, ammalia Telemaco, offrendogli ospitalità, cibo e bevande, come aveva fatto con tutti gli uomini che avevano avuto la sventura di capitare in quel luogo. Infatti, nelle bevande Circe è solita mettere le sue pozioni che trasformano chi le beve

nell'animale che meglio rivela di ciascuno la sua natura bestiale (maiale, lupo, cane, pappagallo). Una volta trasformati, gli uomini vengono tenuti in cattività da Circe.

*Rappresentativo del risveglio pulsionale e della tentazione di realizzarsi in un ritorno alla natura che rifiuta la legge della castrazione. Nella contemporaneità metafora della questione del rapporto con la sessualità: condotte e agiti sessuali sul versante della promiscuità, contrapposizione tra la soddisfazione immediata e l'esperienza amorosa.*

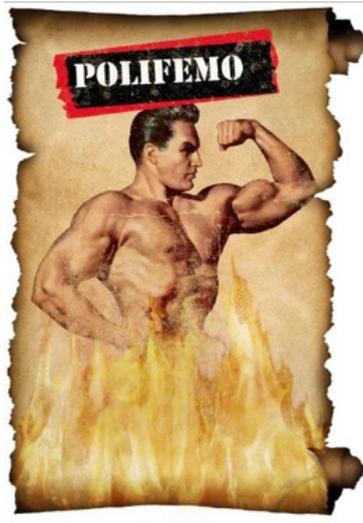
*Isola di Calipso*



Calipso, dea figlia di Atlante, vive con le proprie ancelle sulla sua isola ai confini del mondo, ultima oasi di un mondo titanico, una sorta di Paradiso Terrestre fuori dallo scorrere del tempo e dal deteriorarsi delle cose. L'unica cosa che le manca è un uomo però, offre così a Telemaco di restare al suo fianco per l'eternità, rendendolo immortale. Una vita eterna dove però non succede niente.

*Luogo emblematico della tentazione di rifiutare il compito della crescita e di rimanere in una dimensione immaginaria – infantile. Nella contemporaneità questa istanza si può ritrovare nel procrastinare le scelte di vita ed anche nella chiusura e nello sprofondamento nei mondi virtuali (videogames, internet, binge watching, etc..).*

*Grotta di Polifemo*



Polifemo è il più terribile dei ciclopi. Grezzo, incivile, violento, vive nella solitudine lontano anche dagli altri ciclopi: chiunque entra nel suo mondo viene immediatamente divorato. Telemaco entra nel suo antro, affascinato dalla sua forza bruta e sperando di trovare qualche traccia del Padre, viene però fatto prigioniero e deve trovare un modo di fuggire per non finire essere divorato.

*Metafora dell'esperienza di fascinazione per le personalità e le ideologie forti nel tentativo di risolvere la propria questione nell'identificazione cieca al Padre dell'Orda. Nell'attualità vicenda evocativa della rinascita dei neofascismi-neototalitarismi, della*

*xenofobia della ricerca di un'identità fondata sulla paura/odio del diverso.*

3. Nell'ultimo incontro è stata distribuita a ciascun ragazzo una cartolina bianca, sono stati invitati a compilarla decidendo liberamente il destinatario a cui desiderano inviarla, il luogo di partenza della stessa (a scelta tra le tappe del viaggio di Telemaco che maggiormente li aveva interrogati nell'incontro precedente), l'immagine rappresentativa sul fronte della cartolina, oltre ovviamente al testo del messaggio. Al termine del laboratorio la cartolina è stata liberamente condivisa con il gruppo classe.

### *Effetti*

Le produzioni degli alunni hanno trattato alcune delle tematiche, delle questioni proprie degli adolescenti e del loro rapporto con la famiglia, con la scuola e con i pari evidenziando le difficoltà, il disagio e le scommesse connesse a quest'età di passaggio.

Sottolineiamo l'effetto di divertita sorpresa che ha suscitato la proposta agli adolescenti, oltre che della rivisitazione in chiave moderna del poema omerico, la compilazione di un oggetto ormai *vintage* come la cartolina. Molti di loro, chiaramente abituati alle nuove forme di comunicazione immediata, si sono trovati di fronte ad uno strumento estraneo, che non capivano come fosse organizzato (dove mettere il francobollo? dove il destinatario?) e come andasse compilato. Il segno di questo scarto generazionale è stato l'occasione per uno scambio di sapere inedito e vivace tra gli operatori Jonas e la classe.

In alcune sezioni particolarmente problematiche anche la scrittura di poche righe è risultata difficoltosa. Abbiamo incontrato classi composte dal 95% da immigrati, che conoscevano a stento qualche parola della lingua italiana, ragazzi maggiorenni pluribocciati frequentanti il primo anno di scuola superiore, ragazzi senza famiglia d'origine o già inseriti nel mondo del lavoro per far fronte alle difficoltà economiche dei parenti, ragazzi segna-

lati ai servizi sociali, etc. Non si sono sottratti alle attività laboratoriali, ci hanno chiesto aiuto nel tradurre un pensiero dalla loro lingua madre all'italiano, chi di loro aveva più capacità ha sostenuto i compagni, si sono prestati le penne perché a volte mancavano anche quelle. Alcuni semplicemente hanno scopiazzato uno dall'altro, altri (a dire il vero pochi) hanno preferito annoiarsi. Delle loro produzioni è difficile farne un commento perché sono ancora troppo acerbe, necessiterebbero di una lunga descrizione soltanto per dire dell'impresa nel realizzarli. Di questi custodiamo il ricordo di un frammento di lavoro condiviso che avrebbe bisogno di un ulteriore cammino insieme.

Invece, proponiamo di seguito una piccola selezione dei testi delle cartoline di quei ragazzi il cui rapporto con il linguaggio è meno incidentato e si presta maggiormente ad una trattazione in termini universali.

Sono ricchissime di riflessioni, di invenzioni e offrono lo spunto per un commento in chiave psicoanalitica.

*Fermi tutti!*

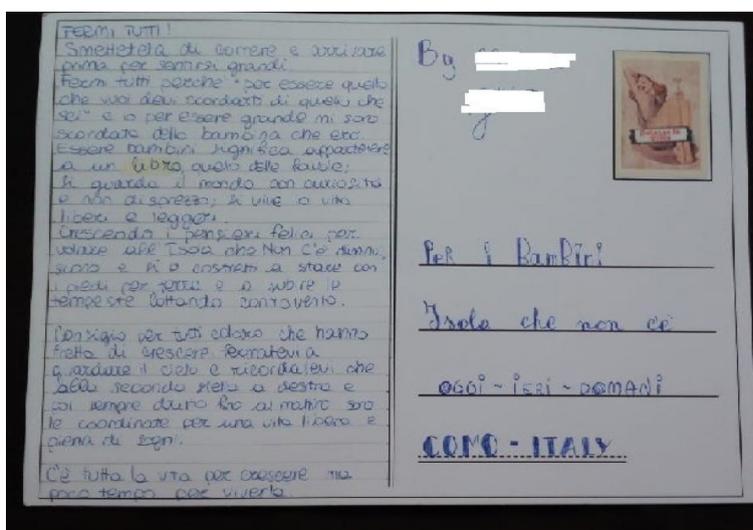
*dall'infanzia all'adolescenza e ritorno*



Qual è il rapporto tra infanzia e adolescenza? Esiste oggi un tempo di spartizione, di passaggio tra infanzia e adolescenza?

Quali esperienze giovanili possono essere identificate come cosiddetti “riti di passaggio” contemporanei?

Oggi frequentemente assistiamo ad un ingresso nella pubertà sempre più precoce e ad un’adolescenza infinita, senza un limite temporale che ne indichi la chiusura: osserviamo gli adolescenti in un’esposizione continua, in un bombardamento incessante di stimoli e di oggetti che illusoriamente promettono loro una libertà illimitata ma che in realtà imprigionano il desiderio e la vitalità.



Nel testo della cartolina emerge una contrapposizione tra la leggerezza dell'infanzia e la pesantezza della crescita adolescenziale; viene stigmatizzata la velocità, la fretta, la competizione che spinge a primeggiare sull'altro.

Le parole di questa ragazza identificano l'infanzia come l'età dei sogni, delle favole, della libertà senza nessun riferimento al limite e alla castrazione che l'educazione dei genitori dovrebbe introdurre: l'adolescenza non viene descritta come età della libertà, della speranza e della voglia di futuro ma piuttosto come

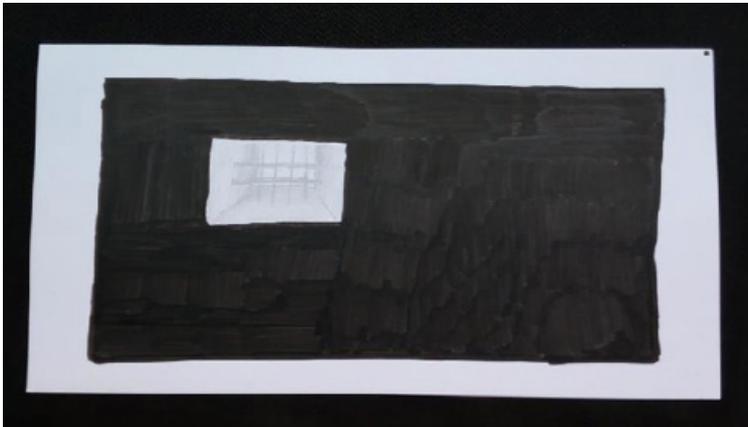
il tempo in cui si è “costretti a stare con i piedi per terra e a subire le tempeste lottando contro vento”.

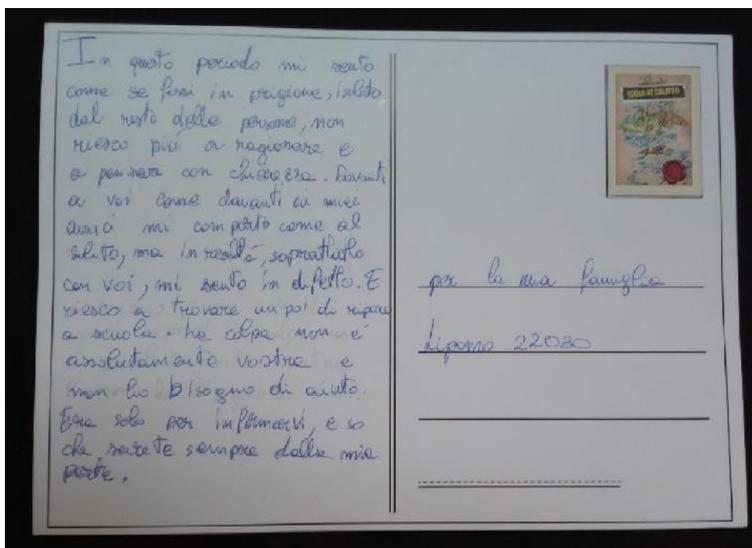
Forse oggi c'è un'anticipazione, in un'età ancora prettamente infantile, di istanze separative rispetto alla famiglia, di richieste presso l'Altro genitoriale di indipendenza e autonomia, certamente illusorie poiché spesso legate all'accesso ad oggetti gadget, al mondo virtuale e al web, che svuotano di significato il tempo puberale dell'adolescenza.

Non abbiate fretta di crescere è il monito di questa ragazza, che incoraggia i pari a non bruciare le tappe, a non rigettare tutto della propria infanzia, a mantenere cioè la dimensione di sogno tipica del bambino che guarda il mondo per la prima volta, che non è stato ancora ferito e deluso, che crede nella realizzazione dell'impossibile, che non soccombe al principio di realtà.

“C'è tutta la vita per crescere ma poco tempo per viverla”. Questa chiusura raccoglie poeticamente la temporalità stramba dell'adolescenza. I giovani sanno di avere tutta la vita davanti per divenire, per crescere, eppure sono incalzati dall'urgenza di viverla, sentono che stanno perdendo irrimediabilmente quello che erano ma non hanno intuito neppure la sagoma di ciò che saranno.

### *La maschera dell'adolescenza*





Il ragazzo che scrive questo messaggio sembra rivolgere una domanda all'Altro genitoriale: fa appello ai genitori chiedendo di stare dalla sua parte ma al tempo stesso li esonera da ogni responsabilità e non chiede di essere aiutato poiché non ne ha bisogno. Ecco che la presenza genitoriale assume nell'adolescenza i connotati di una presenza silenziosa a cui viene chiesto di sostenere, accompagnare, reggere il gioco del "va tutto bene" anche quando la sofferenza e il disagio vengono vissuti nella solitudine, nascosti dalla maschera dell'efficienza.

La domanda principale dell'adolescente, l'invocazione più ricorrente è proprio che "gli adulti facciano gli adulti". I genitori sembrano incapaci di lasciare un posto, di prendersi cura del desiderio dei figli permettendo loro di metterli totalmente in discussione. Spesso per i genitori contemporanei prevale, anche con i figli adolescenti, il bisogno primario di essere amati da questi, rendendo impossibile sostenere il conflitto tra generazioni, lo scontro tra due diverse concezioni del mondo. Ciò a cui assistiamo è un'assimilazione indistinta dei genitori con i figli, una confusione tra generazioni: immersi nel culto della felicità indi-

viduale senza legame con l'altro è difficile mantenere una posizione connessa alla Legge nell'agire con i figli.

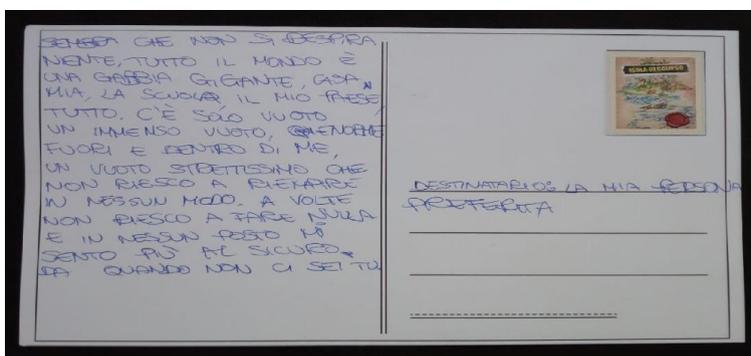
L'adolescenza, infatti, dovrebbe essere l'età in cui emerge un desiderio proprio, non più domanda e soddisfazione del desiderio dell'Altro, invece ciò che rileviamo sembra essere sembra essere quello di deludere il desiderio dell'Altro per difendere il proprio.

“Mi comporto come al solito ma in realtà mi sento in difetto” soprattutto rispetto ai genitori, ma cosa può significare sentirsi in difetto? Forse proprio sentire di deludere il desiderio dell'Altro genitoriale, sentire di non rispondere pienamente alle aspettative dell'altro perché si inizia a vivere qualcosa di un proprio desiderio soggettivo oppure sentire di non essere accettati, accolti pienamente che qualcosa del proprio essere in trasformazione non è sufficientemente amabile per l'altro?

Ed ecco che la scuola in questo caso viene vissuta come riparo, come spazio in cui, pur continuando a mascherare il proprio disagio, si può respirare, si può allentare la presa del giudizio dell'Altro.

*Adolescenza e angoscia*





A più riprese in questi brevi testi dei ragazzi viene usata la metafora dell'adolescenza come gabbia, come prigione: anche le immagini scelte per il fronte delle cartoline nella maggior parte dei casi rappresentano finestre con inferriate, stanze buie, etc.

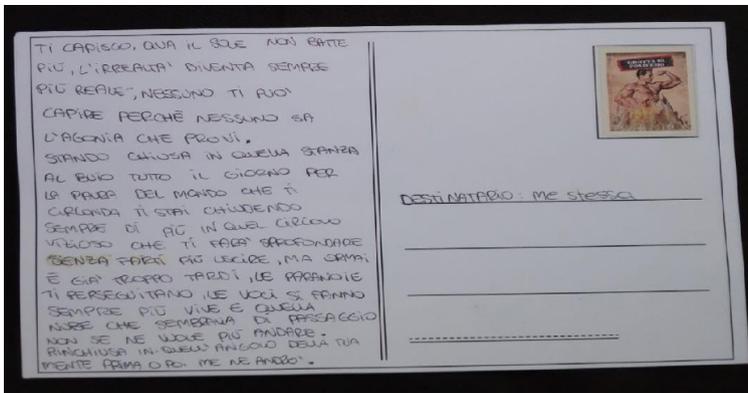
Colpisce molto la precisione della descrizione di questa ragazza del “vuoto strettissimo che non riesco a riempire in nessun modo”, a testimonianza del fatto che non c'è oggetto in grado di riempire, colmare la mancanza-a-essere strutturale del soggetto.

La libertà adolescenziale oggi sembra davvero una prigione, un circo di godimento immediato senza avvenire, senza spazio per la mancanza e per il desiderio vitale dell'esistenza: il proliferare di depressioni giovanili, il ritiro sociale fino all'estrema e radicale condizione degli *hikikomori* testimoniano un'angoscia senza nome e soprattutto senza possibile rapporto con l'altro.

Nel testo si fa riferimento anche al tema della perdita, con le parole “da quando non ci sei tu” senza specificare però chi, cosa è andato perduto: il riferimento potrebbe essere a un'amicizia finita, un lutto che implica quindi il dolore di una separazione.

Infine, un neologismo: “non si *despira* niente” = desidera+spira? Quale potrebbe essere il rapporto tra desiderio e speranza?

*Adolescenza come dolore di esistere*



La solitudine è sicuramente un elemento che ritroviamo spesso in questi brevi scritti dei ragazzi: se c'è qualcosa che forse non è cambiato con le trasformazioni sociali è il sentimento della solitudine che si congiunge con la scoperta dell'alterità, del sentirsi straniero a sé stessi dell'adolescenza impone connaturale all'adolescenza. Dopo la fase di latenza, improvvisamente qualcosa si

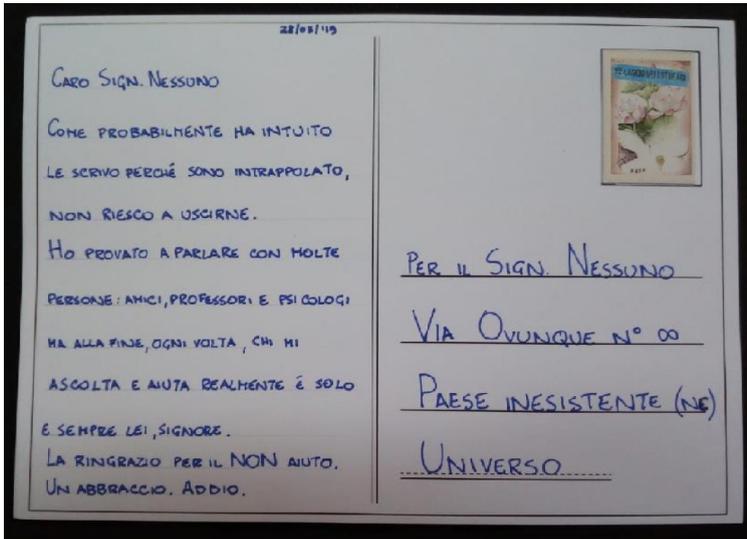
riaccende nel risveglio di primavera puberale e questo qualcosa attiene il corpo, la sessualità, il reale per cui non c'è parola capace di dirlo, se ne può anche parlare ma resta comunque un buco nero nel campo del linguaggio.

Potremmo infatti dire che avviene una seconda edizione dello stadio dello specchio che porta con sé la necessità di ri-conoscersi unitamente all'angoscia generata dal sentimento del perturbante, in cui ciò che dovrebbe essere familiare diviene straniero.

Da questa angoscia, da questo dolore d'essere può nascere il vissuto profondo del sentirsi incompresi oppure la percezione che proprio il senso non c'è, manca. Ecco che così il mondo fa paura, spaventa e quindi ci si chiude in un esilio domestico, ristretto magari alla propria camera dove cercare un trattamento sintomatico all'angoscia e al dolore: abbuffate, cutting, uso di cannabis, abuso di internet e dei social media.

*L'impossibile dell'adolescenza*





L'adolescenza può essere considerata un punto di rottura nel La perdita della all'Altro genitoriale, l'irruzione del corpo pulsionale, sono le tre coordinate di questo punto di rottura.

Ciò che rende impossibile il compito adolescenziale e che sostiene l'affermazione di questo ragazzo per cui nessuno può aiutare il soggetto in questione crediamo sia legato al fatto che gli adolescenti di oggi testimoniano non tanto e non solo dell'esperienza della mancanza quanto dell'esperienza improvvisa e ripetuta del buco: non tanto l'esperienza di una frattura all'interno della propria trama soggettiva ma piuttosto della radicale *assenza* di una trama soggettiva rispetto a quel che gli sta capitando.

Sicuramente alcune caratteristiche dell'Altro della nostra contemporaneità rendono ragione di come l'esperienza del buco piuttosto che della mancanza sia peculiare dell'adolescenza odierna: saturazione e rigidità del registro immaginario, anonimato e impotenza del registro simbolico, rifiuto e dunque proliferazione del reale.

Una rottura si dà come mancanza se l'Altro nel quale avviene è in grado di offrirle un posto come tale, mentre si dà come buco

se l'Altro nel quale avviene non contempla alcun tipo di rottura ma anzi, al contrario, impone la necessità dell'efficienza e del funzionamento.

Chi può davvero aiutare l'adolescente? Ci dicono nessuno, non c'è Altro in grado di aiutare, sostenere l'adolescente nell'incontro con un vuoto strettissimo dove non si respira.

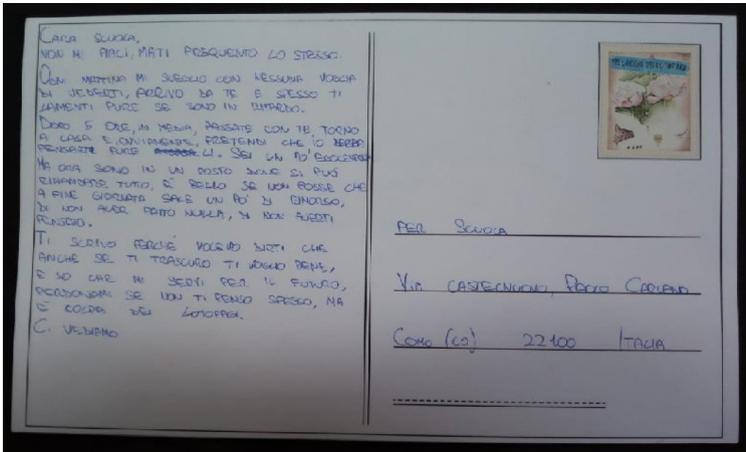
Eppure, questo adolescente ringrazia il sig. Nessuno per la sua presenza silenziosa, per il suo NON aiuto.

Dice che è l'unico a saper davvero ascoltare.

Bisogna riflettere seriamente su questa indicazione. I giovani non domandano un Altro pieno, che sappia al loro posto, che li orienti, che li guidi. Hanno intuito che non esiste garanzia, il loro corpo pubere e imprevedibile glielo dimostra. Domandano una presenza invisibile al loro fianco, che sappia semplicemente ascoltare, che sappia essere presente nella sua assenza, che non ingombri né ingozzi, ma che non sia solo un vuoto abissale. Sono grati per il NON aiuto come atto di fede nelle loro capacità. Se il sig. Nessuno si astiene dall'aiuto ma semplicemente ascolta allora il giovane può assumersi il proprio compito (impossibile) di soggettivazione.

*La scuola: prigione o libertà?*





La bellezza di questo scritto la troviamo a diversi livelli. Il primo è quello di rendere conto della giusta divisione che abita un adolescente in rapporto all'istituzione scolastica: la scuola è vissuta da un lato come un limite, un nome della castrazione simbolica, che domanda al soggetto di entrare nel giro lungo e faticoso del processo di sublimazione e di rinunciare così in parte al divertimento; dall'altro la scuola viene riconosciuta come occasione unica per la costruzione di un futuro, come qualcosa che serve alla vita.

Il secondo livello attiene alla forma stilistica dello scritto. Nessun tempo forse come il tempo della giovinezza è in grado di fare un buon uso dell'ironia. L'ironia diventa quello strumento capace di fare breccia nei passaggi pesanti dell'esistenza, mettendo un velo sull'angoscia e aiutando il soggetto a collocarsi al di là di una lettura rigida delle cose, donandogli quella leggerezza necessaria per affrontare anche le prove più impegnative.

*Adolescenza e dipendenza*



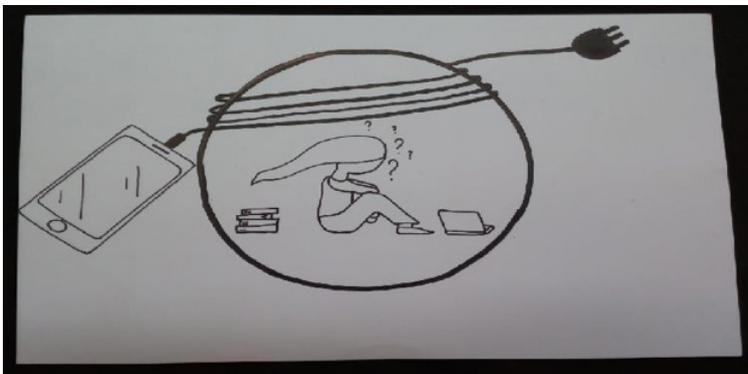
L'uso di sostanze è senza dubbio una delle questioni più stringenti dell'attualità. Sappiamo che il loro consumo è sempre più

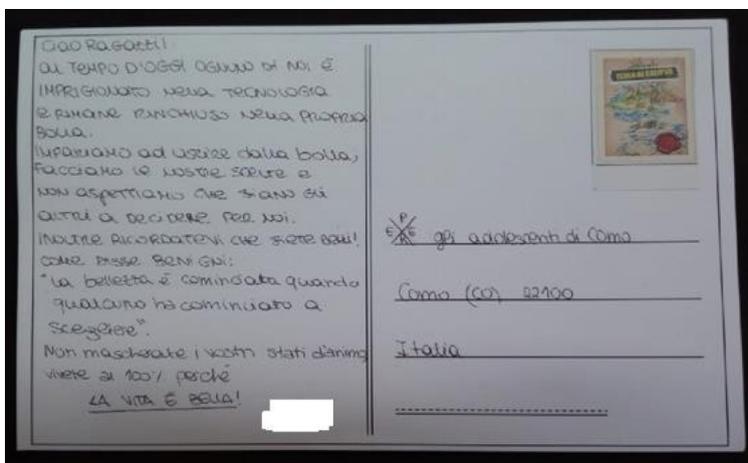
precoce, sappiamo quante vite si perdono dopo aver ceduto alla loro seduzione.

Questa cartolina ci permette di rintracciare un elemento clinico di grande diffusione. Il ricorrere all'uso di sostanze trova spesso la funzione di soluzione (illusoria) al fallimento del legame sociale. Questa ragazza ci dice come, a seguito di un periodo di esclusione nel gruppo dei pari, abbia trovato riparo nel falso oblio delle sostanze. Infatti, i giovani, che hanno lasciato la mano dei propri genitori, nel tempo dell'adolescenza diventano sensibilissimi al riconoscimento simmetrico. Cercano un gruppo a cui appartenere, stringono amicizie di profonda intensità ed esclusività, si avvicinano alle prime indimenticabili esperienze amoroze. Le ferite conseguenti ad una delusione in questo campo possono essere estremamente dolorose e portare il soggetto a ritirarsi dal mondo alla ricerca di un conforto che ristabilisca una bolla dove tutto è ancora "bello e perfetto", memoria fantasmatica di un tempo mitico e da sempre perduto.

Inoltre, abbiamo la testimonianza di come la domanda di aiuto di un adolescente passa per la domanda di poter fare nuovamente un buon incontro. Per questo, un amico, un docente, un allenatore possono farsi destinatari preziosi di questo appello ancor prima che si renda necessario l'intervento di uno specialista.

### *Adolescenza, tecnologia e scelta*





Le nuove tecnologie aboliscono nell'adolescente la speranza di raggiungere e soddisfare il proprio desiderio. Internet veicola l'idea illusoria che tutto il sapere è già contenuto nel web, che tutto è già stato scoperto ed è già lì: muore così la ricerca ed è il motore vitale dell'esistenza.

La virtualità, nella sua declinazione cattiva, incide sul corpo adolescente attraverso la sua espropriazione, mettendo in *stand-by* il corpo e il reale dell'incontro unitamente all'angoscia che esso genera. Il corpo chiuso nella "bolla" è un corpo ovattato, tacitato, dove le emozioni sono in parte nascoste allo sguardo dell'altro, ma è anche un corpo mortificato che rischia di perdere l'occasione di fare propria la bellezza della vita.

Molto indicativo, inoltre, il riferimento al tema della scelta proprio in rapporto alle nuove tecnologie. In fondo esse sembrano aumentare in modo esponenziale le nostre possibilità di azione: accorciano i tempi della comunicazione, moltiplicano le possibilità di contatti, facilitano la ricerca del sapere, etc. Eppure, il rischio di un uso non critico della tecnologia immobilizza il giovane rendendolo spettatore inebetito del funzionamento dei social e della logica dei videogiochi, impoverendone la creatività e la possibilità di azione.

Per questo un nome della bellezza, come ricorda questa ragazza

citando Benigni, risiede proprio nell'atto coraggioso della scelta.

## Adolescenza: gruppo e narrazione

A cura di Anna Cicogna<sup>1</sup>

*“Essere adolescente vuol dire che possiamo ascoltare la musica al massimo, guardare film tutta la notte, piangere a volte senza motivo, fare passeggiate notturne. Possiamo vestirci come vogliamo, avere tanti amici, dormire tutto il giorno... impareremo, ma non adesso. Lasciateci vivere, la vita è corta e dobbiamo viverla al massimo”.*

C. 12 anni

### 1. Il gruppo come taglio

Entrare in classe è sempre un incontro. Si incontrano degli sguardi che indagano, curiosi, divertiti, annoiati, sollevati dall'ingresso di uno straniero che non si sa bene cosa sia venuto a fare. Si incontrano dei ragazzi, dei nomi, uno per uno. Si incontra un gruppo, il gruppo-classe, che è qualcosa di diverso dalla sommatoria dei diversi Giovanni, Francesca e Federico.

Si incontrano dei soggetti dunque, uno di questi, è il gruppo.

L'etimologia di gruppo deriva dal germanico, da *kruppa*, traducibile come nodo, groviglio, groppo appunto. Un nodo, una rete di annodamenti possibili, che si stringe e allenta nei vari tempi dell'esistenza ma risulta particolarmente importante in adolescenza, nel gruppo dei pari. Un nodo, dunque, che serve a tenere insieme che cosa? Quel corpo, nuovo, abitato dal risveglio di primavera delle pulsioni, in trasformazione, spesso un po' storto come una pianta che prende luce da una parte sola: gambe d'improvviso troppo lunghe, braccia sgraziate, orecchie intrusive, caratteri sessuali che scompaginano la forma levigata (“i bambini sono tutti belli”, si dice), la buona forma del corpo infantile. Un nodo che serve a tenere insieme quell'identità fragile per ogni

---

<sup>1</sup> Telemaco Trieste. Il presente lavoro è frutto della scrittura collettiva dell'intera equipe.

soggetto umano, ma in particolare per l'adolescente, quel senso di sé che non è solo in costruzione ma in ri-costruzione. In ricostruzione dopo che è stato lasciato il porto -e la porta- di casa, il territorio conosciuto e relativamente sicuro del familiare per avventurarsi fuori, per incontrare i pari e l'altro sesso.

Nell'infanzia il bambino si rapporta -anche nel capriccio, anche nella contrapposizione violenta- alla domanda dei genitori, si chiede "*cosa vogliono da me?*" e si modella, si plasma sulla risposta attesa, è nello sguardo dei genitori che cerca la sua validazione, il suo punto d'ancoraggio, il chi deve e vuole essere.

Nell'adolescenza invece c'è uno scollamento progressivo dalla domanda dei genitori, è nel gruppo, nel groppo delle relazioni -intensissime- che si creano, si sfaldano e si ricostituiscono, che i ragazzi trovano le risposte al come situarsi nel mondo, tra pari. È al simile che l'adolescente si rivolge per avere una risposta su come essere, cosa dire, come comportarsi, come agire e dove fermarsi. È al simile, al coetaneo, al pari che si rivolge, i genitori, il mondo degli adulti, l'Altro adulto diviene improvvisamente insufficiente, ingombrante, inadeguato.

Se nell'infanzia per il bambino era sufficiente indossare la divisa identificatoria del genitore, essere come la mamma, come il papà, in adolescenza questa comincia a stare stretta e il bisogno di riconoscimento sposta la questione sul simile, sul coetaneo, sul pari.

Il gruppo diviene dunque possibilità di superamento, di taglio con la posizione infantile, luogo in cui si dispiega il bisogno di riconoscimento, in cui articolare le domande d'amore e di sapere, in cui elaborare la propria identità: so chi sono perché mi riconosco negli altri e attraverso gli altri.

Al gruppo si può accedere a patto di cominciare a prendere parola, una parola singolare, soggettiva, necessariamente difforme e spesso in conflitto con il discorso genitoriale, una parola che dice qualcosa del proprio desiderio. Una parola che immessa nel gruppo può costruire una narrazione nuova, quel "noi siamo" che fa da rete di sicurezza (anche con tutti i rischi di deriva e di

smarrimento del caso) al “Chi sono?” che interroga con particolare insistenza questo tempo della vita.

## 2. *La classe come gruppo monosintomatico*

Riuscire a “fare gruppo” è quindi una sfida che si apre nell’adolescenza. Siamo entrate nelle classi di una scuola media con lo scopo di permettere ai ragazzi di dire la propria su questa metamorfosi che li accomuna e lo abbiamo fatto proprio attraverso l’esperienza del gruppo.

Il gruppo è qualcosa che deve essere costituito: non è sufficiente essere in una classe perché essa coincida con un gruppo. Sono stati i ragazzi stessi a dircelo, diversi di loro hanno espresso con lucidità questa difficoltà a percepire quell’annodamento che li tiene insieme: “*Noi non siamo un gruppo... siamo qui un po’ per caso, cioè... siamo capitati nella stessa classe*”.

L’operazione preliminare che abbiamo compiuto affinché la classe potesse prendere -anche solo per il tempo dell’incontro- la forma del gruppo è stata quella di offrire loro un’identificazione orizzontale attraverso cui potessero riconoscersi l’uno con l’altro, l’uno nell’altro: l’essere preadolescenti.

La classe è, in fondo, un particolare gruppo “monosintomatico”, un gruppo che non è scelto, non è spontaneo ma imposto dall’età, dal tempo della vita, la cui insegna sintomatica è esattamente la delicata, confusa, enigmatica transizione dall’essere bambino all’essere adolescente. Abbiamo infatti lavorato con l’età forse più complessa di tutte: quella che viene definita “pre-adolescenza”. Questo significant dice proprio di un’impossibilità di definirsi: né bambini, né adolescenti, né adulti.

In una classe di prima media, quello che è emerso alla nostra domanda “*Vi sentite più bambini o più adolescenti?*” è stato, per la maggior parte dei casi, un sentirsi a metà, in bilico: né carne né pesce, né girino né rana, né bambini, né adolescenti.

Essere nel gruppo dei pari implica un passaggio fondamentale: il bambino deve poter fare un passo fuori dal familiare, e implicarsi come soggetto separato nel legame con gli altri.

Da questa iniziale offerta di un tratto identificatorio, attraverso il quale si è potuto costruire il gruppo, abbiamo lavorato nella direzione di poter far sì che emergessero le differenze soggettive e la parola di ognuno di loro. Il nostro lavoro si è dunque orientato su due canali: quello del rispecchiamento nella parola dell'altro e quello del confronto con la particolarità irriducibile dell'altro e dunque con la propria, quella di ciascuno.

In ogni gruppo c'è chi riesce a dire la propria e chi no. L'assunzione della responsabilità della propria parola, della propria voce all'interno di un gruppo e il confronto con lo sguardo dell'altro possono essere dei compiti molto difficili per alcuni adolescenti. D'altro canto, è proprio quello che l'adolescente è chiamato a fare: non essere più soltanto parlato dall'altro, ma dar voce alla propria parola, assumerla come tale.

Per questo motivo, dopo aver aperto una discussione in classe su che cosa significasse per loro essere adolescenti, abbiamo offerto ai ragazzi la possibilità di scrivere in forma anonima il loro pensiero su dei bigliettini che poi avremmo letto insieme. La protezione dell'anonimato ha permesso a ognuno di sentirsi libero di potersi esprimere. Questa forma di confronto ha animato il discorso: oltre a sottolineare dei tratti in comune tra i ragazzi, tra i diversi "anche per me è così", sono spuntati anche dei "per me non è così". Se per qualcuno essere adolescente è "essere più responsabile e maturo", per qualcun altro è "trovarsi in confusione". Se per qualcuno non essere più bambino significa "essere più libero di uscire da solo con gli amici" per altri è "non poter più giocare con le bambole".

Dall'omogeneità immaginaria si è potuti passare all'estrazione del particolare soggettivo di ognuno di loro: "lui non è uguale a me, io non sono uguale a lui". Perché se da una parte l'adolescente trova qualcosa della propria identità attraverso il riconoscimento speculare nell'altro, dall'altra deve trovare una risposta propria, unica, al quesito: "chi sono?".

### *3. Il piccolo gruppo come strumento di lavoro*

Il fulcro del nostro lavoro è stata la dimensione del gruppo come metafora dell'adolescenza, come evento attraverso il quale far fare esperienza diretta ai ragazzi di cosa comporti "stare nel gruppo".

Abbiamo costruito dei piccoli gruppi di lavoro, orientati da un obiettivo comune da noi stabilito: la creazione di una narrazione. In particolare, nella classe di I media, abbiamo chiesto la produzione di un racconto di fantasia che avesse come tema "il viaggio dell'adolescenza". Nelle classi seconde invece abbiamo dato libertà ai ragazzi di scegliere che tipo di traccia desideravano lasciare: c'è chi ha scritto una canzone, chi una lettera, chi un disegno. In ogni caso, si trattava di una produzione simbolica di gruppo che testimoniava la sintesi dei pensieri e delle idee di ogni componente.

Questo atto aveva un preciso intento: far sì che i ragazzi si confrontassero con la difficoltà propria di un gruppo.

Questa difficoltà si è espressa, sin da subito, nella costituzione del gruppo stesso.

In una classe abbiamo voluto decidere noi la formazione dei gruppi. Gli insegnanti infatti, presentandoci la classe, avevano sottolineato una particolarità di quel gruppo: quella di non essere un gruppo. Quello che caratterizzava la classe era invece una serie di piccoli gruppi e un elevato grado di conflitto tra queste vere e proprie "fazioni". Abbiamo dunque scompaginato, volontariamente, le abitudini e le sicurezze della classe, decidendo in modo casuale come suddividerli. Questo ha suscitato inizialmente un clima di delusione e disappunto. Abbiamo sottolineato loro che spesso l'incontro con il nuovo può essere destabilizzante, ma anche sorprendente e che spesso si ha paura di ciò che non si conosce, di ciò che si sceglie non voler conoscere. Abbiamo dunque aperto una sfida: che cosa riuscite a creare quando siete obbligati a confrontarvi con qualcuno che non avete scelto?

Nelle altre classi abbiamo lasciato che fossero i ragazzi a comporre i gruppi. Anche in questo caso però si sono presen-

tate diverse difficoltà. La scelta del gruppo con cui lavorare ha acquisito importanza quasi prioritaria rispetto alla traccia da produrre: coppie o terzetti che non volevano separarsi, chi si rifiutava di lavorare con qualche compagno in particolare, chi non voleva ricadere nel gruppo degli “sfigati”. Il volto immaginario del gruppo, anche se costituito per quell'unica occasione, era determinante per i ragazzi. La possibilità di scegliere ha messo i ragazzi dinanzi alla responsabilità che l'atto stesso della scelta implica, alla necessità di dover perdere qualcosa, qualcuno.

È stato dunque chiaro come “essere gruppo” sia molto diverso dal semplice “raggruppamento di soggetti”. Perché nasca un gruppo è necessaria una implicazione singolare di chi vi fa parte.

#### *4. La narrazione come prodotto del gruppo*

L'obbiettivo di produrre una narrazione è stato ciò che ha permesso ai ragazzi di mettersi al lavoro come gruppo. Abbiamo sottolineato la particolarità della nostra domanda: volevamo che fossero loro, in prima persona e senza l'intromissione dell'adulto, a testimoniarcì cosa significasse essere adolescente.

Farlo attraverso la voce corale di un gruppo se da una parte protegge, perché ci si espone insieme, dall'altra può suscitare notevoli difficoltà. Dire la propria dinanzi allo sguardo dei compagni, veder bocciata dal gruppo un'idea, trovare un compromesso tra i diversi pensieri, sono tutti elementi che hanno contribuito a rendere i ragazzi consapevoli di quanto non fosse scontato portare a termine il compito. Ci sono stati gruppi che hanno svolto un lavoro eccellente, così come gruppi che non sono riusciti a produrre nulla. Ancor più del “prodotto” quel che è stato davvero significativo è stata la discussione finale in merito a quanto avvenuto: cos'è successo? Perché questo gruppo ha funzionato? Perché ci sono stati degli inciampi, degli arresti, delle vere e proprie impossibilità? Da una parte i ragazzi si sono sentiti valorizzati dal poter raccontare alla classe la propria testimonianza, dall'altra, la possibilità di riflettere insieme sugli ostacoli che avevano scoperto mettendosi in gioco, non più come singoli

ma come somma di soggetti, ha reso possibile un'elaborazione personale e sentita di tali difficoltà. Perché qualcuno non è riuscito a comporre una traccia?

“Perché è difficile mettersi d'accordo”, “perché a volte non si riesce ad ascoltare gli altri”, “perché non eravamo in gruppo con i nostri migliori amici”, sono alcuni dei pensieri dei ragazzi che hanno fatto più fatica.

Che cos'è dunque questo particolare tipo di narrazione? È un prodotto simbolico che implica un lavoro di sintesi dei vari pensieri e delle varie idee. È il risultato di un'opera di condivisione, ascolto, compromesso, tra sé e l'altro. Quanto è difficile farlo senza la guida di un adulto? Quanto è complicato dare valore alla propria parola e allo stesso tempo all'ascolto di quella dell'altro? Come si può autorizzarsi a dire se non si accoglie anche il dire dell'altro?

A complicare -e al tempo stesso rendere vitali e interessanti- le cose, sta proprio l'irriducibile differenza che contraddistingue ogni soggetto, emersa in modo lampante proprio nel lavoro con il gruppo. C'era chi si sentiva già adolescente fatto e finito, chi ancora bambino, chi né questo né quello. C'era chi si lanciava nel dire, chi parlava soltanto con le parole dell'altro, chi era immobile nell'impossibilità di dire qualsiasi cosa.

Tutti questi interrogativi e questi modi di dire e tacere hanno avuto uno spazio per potersi dispiegare, per essere trattati assieme ai ragazzi.

Crescere, abbandonare una posizione infantile, comporta anche questo: riuscire a stare nel gruppo dei pari, poter lavorare assieme, abbandonando pian piano la necessità di essere costantemente sorvegliati, vigilati, controllati, guidati dall'adulto. Quando l'adulto non ti dice cosa fare e come farlo, entra in gioco qualcosa della responsabilità soggettiva, della sublimazione e della capacità di creare. Così come quando non è più l'adulto a dirti come e chi devi essere, inizia un percorso di soggettivazione della propria posizione del mondo: è l'ingresso nel tempo dell'adolescenza.

*Qualcuno che li lasci “respirare un po”*

*“Sapete chi era Telemaco?”*

*“Sì, il figlio di Ulisse”*

*“Quindi era solo un figlio?”*

*“No! Era un bambino...anzi un ragazzo!”*

*Era basso, aveva i capelli a scodella ed è partito.”*

*“Perché è partito?”*

*“Per incontrare suo padre, anzi no, per conoscerlo.”*

*“Sì, Telemaco abbandona l’idea che le cose  
possano cambiare senza fare nulla,*

*l’attesa immobile. Cosa vi fa pensare?”*

*“Che anche noi siamo un po’ Telemaco,  
perché anche noi andiamo verso il futuro”.*

Frammento di un dialogo con una classe di I<sup>a</sup> media

Perché la parola possa emergere, è necessario che le venga attribuito un valore. Non solo, la possibilità di dire nasce a condizione che dall’altra parte possa esserci un silenzio: un silenzio che non è vuoto ma che si fa ascolto, un silenzio che non impone un sapere che soffoca ma che, come hanno scritto i ragazzi, possa lasciar “respirare un po”.

La posizione che abbiamo tenuto è stata esattamente questa: siamo entrate nella classi non con l’idea di proporre loro un’altra lezione, ma con il proposito di costruire un buon incontro. Affinché questo potesse avvenire, abbiamo sottolineato sin da subito da che parte stava il sapere: dalla loro. Sono gli adolescenti a saperne qualcosa dell’adolescenza, non sta all’adulto, al cosiddetto altro del sapere “spiegargliela”. Il nostro lavoro è stato piuttosto aiutare la messa in forma della parola, dare un ordine possibile, costruire un contorno che potesse essere riempito liberamente e, dunque, davvero in prima persona.

Il non dire “cosa fare” è una scelta, una scelta che chiama in causa e fa emergere qualcosa dell’adolescente, inteso come colui

che comincia a prendere parola, anche quando il soggetto è ancora a metà strada tra la posizione infantile e il cominciare a dirsi adolescente.

Proprio per questo motivo ci sembra importante concludere questa breve testimonianza del lavoro che abbiamo svolto, non con una nostra interpretazione di quanto avvenuto, ma attraverso le parole, le tracce dei ragazzi stessi. Quello che emerge da tutte è il tema della separazione, del legame, delle posizioni che cambiano fino quasi a sovvertirsi: qualcosa “*di normale, anche se non lo è*”.

*Omega: un drago normale anche se non lo è*

C'era una volta un drago di nome Omega, era un drago speciale, perché era nato senza le ali. Un giorno sua madre uscì a prendere del cibo per lei e per suo figlio, ma venne travolta da un tornado e precipitò dentro ad un vulcano. Mamma drago però era di lava, come tutti i draghi, e quindi non si bruciò e non si fece del male, ma non poteva uscire, l'ingresso era crollato rinchiodandola dentro al vulcano.

Omega, rimasto solo, passò molti anni nella sua grotta piccola e buia, poi decise di andare a cercare sua madre, sperando di trovare anche delle ali visto che non le aveva e le aveva sempre desiderate.

Partì dalla sua grotta e il suo fu un viaggio lunghissimo, che durò circa 20 anni.

Non sapeva come trovarla e così decise di chiedere aiuto ad un mago davvero fantastico che si chiamava Jones BUM!, un mago il cui potere era conoscere tutti e la loro posizione geografica. Omega raccontò a Jones il motivo del suo viaggio e della sua ricerca e il mago gli svelò che sua madre si trovava in un vulcano delle Amazzoni. Dopo ulteriori due giorni di viaggio Omega arrivò al vulcano dove c'era sua madre.

Piccolo com'era riuscì ad infilarsi tra le rocce dell'ingresso crollato, si calò lungo le pareti fino ad arrivare sul fondo dove giaceva mamma drago, lei in tutti quei 20 anni di lontananza gli

aveva costruito delle bellissime ali di lava, con la speranza che un giorno lui un giorno potesse ritrovarla.

Omega si mise le ali, che si fusero all'istante al suo corpo di lava, forte delle ali nuove prese sua madre in braccio e volò fuori dal vulcano, proprio dall'ingresso che era riuscito a scavare prima dall'esterno.

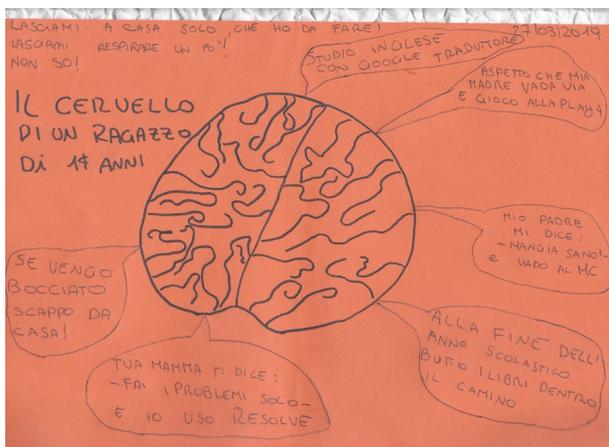
Questa storia insegna a chi la legge che non bisogna mai molare le cose a cui si tiene, prendendo le occasioni *al volo*.

*Omega, drago figlio, senza ali e rimasto solo decide di intraprendere un viaggio pieno di fatica, rischi e pericoli, mosso dalla forza del desiderio di ritrovare sua madre e delle ali per poter conquistare la libertà del volo. Sperduto nel suo vagabondare decide di chiedere aiuto, affidandosi alla parola di un mago che sa dove sono tutte le cose, anche quelle perdute e nascoste. Omega quindi trova la strada, grazie all'aiuto dell'altro, ma percorre il suo cammino da solo. È proprio il suo "difetto", la particolarità di essere nato senza ali, a permettergli di ritrovare la madre. È accogliere il dono che lei ha creato avendo fiducia nel suo ritorno a consentirgli di liberarla e volare molto lontano.<sup>2</sup>*

---

2 La riflessione conclusiva (in corsivo) è una rielaborazione delle psicologhe che hanno condotto il gruppo. In seguito al lavoro svolto dai ragazzi abbiamo restituito alla classe anche qualcosa del senso emerso tra le righe di ogni racconto. Un qualcosa che, anche in questo caso, non è stato calato dall'alto nella forma del "vuol dire questo" ma proposto come un'interpretazione possibile, punto di partenza per una riflessione comune, testimonianza di un interessamento, riconoscimento del valore di ciò che avevano scelto di condividere con noi.

### *Il cervello di un ragazzo di 14 anni*



*Una canzone (in triestino) indirizzata ai ragazzi di tutto il mondo, autori: il gruppo de "I muratori"*

*I Muli de oggi, noi  
stemo crescendo giorno per giorno.  
Gavemo più responsabilità de una volta.  
Semo più alti, semo più forti,  
no zoghemo più coi zogatoli.  
Sai robe xe cambiade de quando ierimo foi:  
no perdemo più tempo a zogar, ma lo perdemo a ciacolar.  
(Parlà)  
Ve volemo dir de viver al massimo l'adolescenza perchè  
xe i ani più BEI!!<sup>3</sup>*

3 I ragazzi di oggi, noi, / stiamo crescendo giorno per giorno. / Abbiamo più responsabilità di una volta. / Siamo più alti, siamo più forti, / non giochiamo più con i giocattoli. / Molte cose sono cambiate da quando eravamo bambini: non perdiamo più tempo a giocare, ma lo perdiamo a chiacchierare. / (Parlare) /

Vi vogliamo dire di vivere al massimo l'adolescenza / perché sono gli anni più BELLI!!

Io sono Telemaco? Un'occasione per raccontarsi  
*A cura di Federico D'Antonio et al.*<sup>1</sup>

### *La scuola*

Il progetto “I racconti di Telemaco” a Genova si è svolto presso l'istituto Vittorino Bernini e ha coinvolto quattro classi: due classi seconde, classico e scientifico e due classi terze, classico e scientifico.

### *Metodologia*

Il progetto è stato strutturato in tre incontri per ogni classe da due ore ciascuna.

Dopo una breve introduzione, in cui è stato spiegato lo scopo del progetto a livello nazionale di raccogliere le opinioni dei ragazzi sulla metafora di Telemaco, si è entrati nel vivo della comprensione della figura di Telemaco, di quali condizioni e scenari possa evocare e poi le riflessioni su cosa possa o no significare essere Telemaco (da parte dei ragazzi stessi). Per realizzare questa parte sono stati utilizzati alcuni spezzoni di un'intervista a Massimo Recalcati, alcuni frammenti di film ed è stato realizzato un dibattito sui temi emersi dalla visione dei contenuti video. Per avviare il dibattito e rompere il ghiaccio è stato distribuito a ogni partecipante un foglio bianco su cui avrebbe potuto esprimersi liberamente con commenti, riflessioni, esperienze personali, appuntarsi qualcosa o fare un disegno (modalità che alcuni hanno scelto con piacere). I fogli sarebbero rimasti anonimi, ma il contenuto sarebbe stato condiviso con tutta la

---

<sup>1</sup> Telemaco Genova. Articolo scritto in collaborazione con Linda Priario.

classe, eventualmente sintetizzandolo e rendendolo impersonale durante il dibattito. Questo espediente ha prodotto una maggiore libertà espressiva. È stato sottolineato e rinforzato più volte che le loro libere produzioni non sarebbero state in alcun modo giudicate né tantomeno valutate, incoraggiandoli anche a non scrivere nulla qualora non avessero avuto nulla da dire. In conclusione, è stata presentata una sintesi degli argomenti affrontati e dei temi di maggiore interesse, dopodiché, ogni classe si è divisa autonomamente in gruppi di cinque componenti al massimo. La scelta autonoma dei compagni di gruppo è servita a rafforzare il carattere non scolastico del progetto. Ogni gruppo ha avuto la consegna di produrre un lavoro finale corale in cui emergessero i temi più apprezzati o più fastidiosi attraverso la narrazione/testimonianza, in forma libera (disegno, racconto, articolo, canzone, poesia), di un Telemaco/Telemaca dei giorni nostri.

### *Fasi del progetto*

1. La prima fase prevedeva la presentazione del progetto ai ragazzi e la proposta di concetti del mondo psicoanalitico come l'Edipo che ha caratterizzato la psicoanalisi della società patriarcale e l'evaporazione del Padre nell'epoca contemporanea.
2. La seconda fase mirava a introdurre la figura di Telemaco nell'Odissea "che ritroverà il padre solo in un migrante senza patria"<sup>2</sup> e della metafora di Telemaco nella psicoanalisi di Massimo Recalcati "che ci rivela che è solo nella trasmissione della Legge del desiderio che la vita può emanciparsi dalla seduzione mortifera..."<sup>3</sup>. Per realizzare questo abbiamo utilizzato il materiale video, gli estratti da un'intervista a Massimo Recalcati che abbiamo messo in collegamento alle scene di alcuni famosi film. Nel primo

---

2 M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2013. p. 13

3 *ivi* p. 17.

estratto, Massimo Recalcati descrive, proprio rivolgendosi ai giovani, il viaggio di Telemaco alla ricerca di quel che resta del Padre, come un incontro che possa dare senso alla vita cioè di mostrare “attraverso la testimonianza della propria vita, che la vita può avere un senso”<sup>4</sup>. Per dare un’immagine a questo concetto abbiamo proposto uno spezzone del film *Genio ribelle* di Gus Van Sant, in cui il giovane protagonista ossessionato dalla perfezione incontra uno psicologo non convenzionale che lo aiuta a uscire dall’impasse in cui era intrappolato. Dal secondo estratto abbiamo ricavato la descrizione della figura dei proci, “miraggio di una libertà ridotta a pura volontà di godimento”<sup>5</sup>. Per esemplificare questo concetto abbiamo utilizzato lo spezzone del film *Bling ring* di Sofia Coppola in cui si vede un gruppo di ragazzi che inseguono uno stile di vita materialista nel culto dell’apparenza estetica come massimo valore. In seguito abbiamo proposto il tema del “narcisismo rinato dei genitori” mettendolo in correlazione a una scena del film *L’attimo fuggente* di Peter Weir, in cui si vede un esempio di padre che considera il figlio come una proprietà e non riesce a donare la propria castrazione diventando quindi un padre che “detiene l’ultima parola sul senso della vita e della morte”<sup>6</sup>, spingendo quindi il figlio al suicidio. Poi è stata proposta una scena tratta dal film *Billy Elliot* di Stephen Daldry che esemplifica la figura del “figlio bidone”, il figlio che delude perché diverge dalle aspettative del genitore, ma che con il proseguire del film mostra un padre che “non è il detentore della Legge (...) non sa cosa sia, in ultima istanza, giusto e ingiusto”<sup>7</sup> e dimostra che “saper perdere i propri figli è il dono più grande dei genitori”<sup>8</sup>. Alla visione di un quinto e ultimo estratto dell’intervista, sulla tematica del

---

4 Ivi, p. 14.

5 Ivi, p. 17.

6 Ivi, p. 34.

7 Ivi, p. 38.

8 Ivi, p. 64.

“figlio giusto”, il figlio che fa il viaggio, abbiamo collegato una sequenza del film *Ratatouille* di Bred Bird, dove si può vedere che “ereditare non è solo ricevere un senso del mondo, ma anche la possibilità di aprire nuovi sensi del mondo e nuovi mondi di senso”<sup>9</sup> e che ogni movimento autentico dell’ereditare presuppone il taglio, la separazione, il trauma dell’abbandono del padre, dell’esperienza della perdita, dell’essere, appunto, “orfano”.<sup>10</sup>

3. La terza fase ha rappresentato un tempo per la parola. Ogni alunno ha ricevuto un foglio bianco, dove ciascuno ha potuto esprimere idee, riflessioni, esperienze, domande o pareri, su ogni tematica proposta nella fase precedente, in totale libertà e in anonimato. In seguito, abbiamo raccolto i fogli, letto e commentato le riflessioni nel contesto di un dibattito che coinvolgeva tutta la classe.
4. La quarta fase, centrata sui racconti dei “Telemaco di oggi”, è servita per riassumere tutte le considerazioni emerse dai contributi anonimi degli incontri precedenti, che abbiamo riproposto come spunto per il lavoro successivo tramite una serie di slide.
5. La quinta e ultima fase è stata costituita dalla proposta agli studenti di rappresentare il loro Telemaco, formando dei piccoli gruppi e scegliendo assieme la forma espressiva da usare. Al termine dei lavori i ragazzi sono stati invitati a presentare alla classe il proprio contributo.

### *Preparazione*

L’istituto genovese dove è stato realizzato il progetto i “Racconti di Telemaco” è una scuola privata dove confluiscono spesso studenti che hanno trovato qualche inciampo nei percorsi tradi-

---

<sup>9</sup> Ivi, p. 38.

<sup>10</sup> Ivi, p. 47.

zionali. I ragazzi spesso sono rimasti scottati, sono demotivati, hanno solo voglia di terminare gli studi, spinti dalle aspettative genitoriali. Nonostante la scuola offra una struttura accogliente e funzionante, con un corpo docenti giovane e motivato, i ragazzi, in molti casi, hanno perso la speranza e la voglia di andare a scuola e nei casi peggiori hanno perso la fiducia nel loro stesso futuro.

Nei mesi che hanno preceduto l'inizio del progetto, ci siamo, quindi, preparati a entrare in contatto e a realizzare un incontro con questi ragazzi, che assomigliavano a dei Telemaco e che rischiavano di perdersi nella notte dei Proci. Ci siamo interrogati su come interessare dei giovani per cui studiare è diventato un tormento, un chiodo fisso e spesso un incubo e stare in classe è alla stregua di una tortura, la cui vita in famiglia è complessa e caratterizzata dal conflitto. Proprio a questi ragazzi noi dovevamo parlare di una metafora con un personaggio studiato a scuola: Telemaco il figlio di Ulisse, e poi avremmo dovuto proporgli delle riflessioni nient'affatto semplici sulla loro situazione, sui rapporti con i genitori, con i coetanei, riguardo ai pensieri sul futuro e sulla libertà. Insomma, non sembrava una missione facile! Eppure, non volevamo privarli di nulla, di nessuna riflessione filosofica, di nessuna possibilità di mettersi in gioco e di comprendere il ruolo nel contesto sociale contemporaneo. Ci avevano anche avvertito che molti erano eccessivamente vivaci, difficili da contenere a lezione, oppure che alcuni tendevano a rimanere passivi di fronte a ogni tipo di stimolo. Insomma, sempre meglio! Allora l'idea è stata utilizzare proprio Massimo Recalcati come provocazione: "Uno psicoanalista milanese sostiene che voi siete Telemaco! Cosa ne pensate? Se non siete d'accordo siamo contenti di sapere perché". Non abbiamo avuto, quindi, timore di utilizzare alcuni video di Massimo Recalcati in cui descrive la figura di Telemaco. Abbiamo scelto cinque nodi concettuali di questa intervista: l'attesa di un Padre, chi sono i Proci, narcisismo genitoriale, il figlio bidone e il desiderio del figlio che si mette in viaggio. La strategia di utilizzare uno spezzone di un film, per esemplificare ogni tematica è stata pensata

per avvicinare le questioni ai ragazzi e per renderne più leggera la comprensione. Inoltre, la successiva modalità anonima ha reso possibile, per ogni ragazzo, l'occasione di esprimere la propria opinione su un foglio di carta nella forma espressiva scelta. Poi, utilizzando come spunto i suggerimenti da loro forniti, abbiamo avviato un dibattito. Infine, abbiamo pensato di lasciare completa libertà di scelta per elaborare un prodotto creativo sui temi trattati che potesse stimolare la loro fantasia.

Il piano è stato ideato, non senza discussioni e dubbi. Ci mancava solo di entrare a scuola e incontrare i ragazzi.

### *Primi incontri con le classi*

I primi incontri sono stati i più stupefacenti. Ci aspettavamo facce da sonno, disinteresse e confusione, invece siamo rimasti di stucco: fin dalle prime parole ci hanno ascoltato con interesse e hanno cercato di capire dove volevamo andare a parare. Hanno colto subito la figura di Telemaco per riferirsi alla società di oggi e hanno iniziato a partecipare con commenti intelligenti riutilizzando le stesse metafore, tramite tantissime domande e altrettanta curiosità si sono aperti come mai ci saremmo aspettati. I ragazzi hanno raccontato le loro storie, le loro esperienze vissute, anche molto personali e hanno preso parola in modo sincero fin dal primo incontro. Le due ore messe a disposizione sono volate. Avevamo lasciato qualche spazio vuoto che è stato utilizzato dai ragazzi per parlare un po' fra loro o chiedere qualcosa a noi, in privato. La dimensione dell'ascolto è stata un aspetto centrale, insieme alla curiosità e all'apertura a improvvisare degli scambi uno a uno, alle volte coinvolgendo nel dialogo l'intera classe o altre volte in privato. In uno di questi momenti un ragazzo si è avvicinato e ha detto: "Mi piace proprio il fatto che ci lasciate dire tutto quello che pensiamo e ci fate riflettere". Un altro, sottovoce, senza farsi sentire da nessun compagno ha suggerito: "Scrivere sul foglio bianco è come uno sfogo." Alcuni ragazzi hanno apprezzato e sfruttato la nostra offerta a ricevere critiche per la lettura sociopsicologica proposta e hanno affermato di sentirsi

molto lontani dalla figura di Telemaco e invece molto più vicini a quella Edipica, in lotta con genitori dispotici. Altri hanno sottolineato un nuovo cambiamento in atto nelle nuovissime generazioni, vissute come senza limiti. In due classi abbiamo ritagliato un apposito spazio per riflettere sulle nuovissime generazioni, i bambini di oggi, attraverso la visione del film di *Caro Diario* Nanni Moretti che propone una caricatura, molto attuale oggi, di una piccola società con i figli al comando, come dittatori. È stata apprezzata e colta la differenza tra la scuola del passato in cui si ubbidiva all'autorità del maestro e la scuola di oggi, sempre con l'accento sui bambini. Inoltre in alcuni casi si sono creati dibattiti sul significato di libertà e conformismo. Alcuni sono intervenuti molte volte, prendendo anche alcuni appunti, altri sono rimasti più in silenzio, ma spesso con attenzione.

Verso la fine della seconda ora, iniziavano a scalpitare, ma l'attenzione ricevuta è stata davvero impressionante. I professori ci hanno confermato che, conoscendo in particolare le storie personali di alcuni ragazzi, "poter parlare di queste cose è stato particolarmente utile/interessante per loro." Abbiamo quindi salutato facce soddisfatte che uscivano dall'aula mentre ci salutavano con un "Arrivederci" un po' troppo formale che quasi li faceva sorridere e noi, un po' stupiti del loro entusiasmo, ricambiavamo con un: "Ciao, alla prossima!".

### *Gli incontri seguenti*

Negli incontri seguenti abbiamo ringraziato i ragazzi per la loro sincerità e abbiamo utilizzato le loro parole per fare un riassunto di ogni giornata (una slide-cartellone) che mettesse assieme quello che è stato detto e che li aveva maggiormente colpiti. Soprattutto i più irriverenti e considerati dai professori come difficili, hanno avuto una chance di mostrarsi in modo diverso a degli adulti sconosciuti (noi), ai loro stessi insegnanti e ai compagni. Alcuni hanno usato il loro foglio anonimo per scrivere lunghi sfoghi personali, altri hanno scritto poche parole significative, altri hanno disegnato quello che pensavano. Alcuni

non hanno scritto nulla. Un ragazzo in particolare ci ha detto: io non scrivo nulla perché altrimenti avrei troppo da dire. Abbiamo rispettato il suo silenzio scritto, la volta dopo ha voluto esprimersi tramite un disegno. Un altro ragazzo ha fatto un'autocritica sulla possibilità di essere davvero sinceri su se stessi. Una ragazza un po' isolata è stata coinvolta nel gruppo. Due ragazze hanno messo in piedi una specie di dibattito su cosa significa essere conformisti.

### *Ultimo incontro*

Questo è stato caratterizzato da un clima più vivace rispetto ai precedenti, se prima l'atmosfera generale era condita da curiosità, dibattito, suggerimenti e a volte provocazioni, questa volta, la spensieratezza e lo spirito di divertirsi dominava l'aula. Con molta probabilità i ragazzi erano entrati in un rapporto di maggiore fiducia e confidenza sia verso di noi sia nei confronti del progetto e avevano, ognuno a loro modo, compreso e assimilato il nostro vocabolario, perciò percepivano di camminare su un terreno più solido. Inoltre, data la consegna che prevedeva lavori di gruppo, mezzi e forme di espressione liberi gli alunni erano subito attivi, eccitati nel cercare ognuno i suoi compagni preferiti. I gruppi si sono formati in modo spontaneo in tutte le classi, nessuno è rimasto escluso, anche gli elementi più deboli o a rischio di essere emarginati hanno trovato un loro ruolo, questo aspetto ci ha positivamente sorpreso.

I lavori sono stati prodotti prevalentemente tramite il testo scritto, ma non sono mancati i fumetti, i disegni e le audio-storie. Alcuni gruppetti hanno aspettato fino all'ultimo momento per mettersi al lavoro, come in una sorta di sfida, nel frattempo proponevano a noi tematiche un po' provocatorie, come se avessero il timore di prendere seriamente il lavoro smentendo la loro consueta attitudine scolastica. Una volta rassicurati e ricordato loro che questo lavoro dava loro la possibilità di esprimere le loro idee su questioni che li vedono protagonisti, anche questi hanno prodotto qualcosa di significativo. Ogni gruppo ha poi scelto uno o

più portavoce che, davanti a tutti, ha letto e, in molti casi, recitato il lavoro prodotto. Quest'azione ha messo in evidenza la responsabilità e il sentirsi rappresentati dal lavoro svolto. In alcuni casi, il trovarsi al centro dell'attenzione, ha scatenato reazioni di timidezza o di esibizionismo. Ad esempio, c'è stata la performance di due ragazzi che hanno lanciato un paio di aeroplanini di carta uno più grande e uno più piccolo che rappresentavano il padre e il figlio su due linee d'area lontane, destinate a non incontrarsi. Per quanto volutamente provocatorio anche questo intervento ha avuto forse un aspetto sincero e catartico di sfogo. Un altro ragazzo ha raccontato la sua storia davanti a tutti, sottolineando la fase di smarrimento e poi l'incontro, tramite un'amicizia, che ha aperto nuove strade. Altri ragazzi hanno utilizzato film esistenti, evidenziando quello che avevano colto di Telemaco. Nelle storie spesso la strada che intraprende Telemaco è alla ricerca della sua passione, di un amore sincero, non solo speculare, di un'amicizia che incoraggia a seguire il proprio desiderio, nella rinuncia alla perfezione.

### *Argomenti*

Tra gli argomenti più sentiti dai ragazzi, emersi sia nel corso sia degli incontri sia nei lavori finali, prevale il concetto d'indipendenza dal giudizio degli altri. Infatti, in molti hanno denunciato la loro difficoltà a sentirsi davvero liberi da quello che il contesto sociale si aspetta dai giovani, sia sul lato delle mode sia su quello del comportamento.

Alcune loro parole in proposito:

*Moda apparenza perfezione*

*Dover apparire piuttosto che essere per essere popolare*

*Le persone che si mettono in mostra vedono male quelle che non lo fanno*

*Soffrire per essere giudicati per l'apparenza*

*Farsi i selfie invece di divertirsi*

*Serate in cui non ci si diverte*

*Cercare di apparire belli agli occhi degli altri*

*Dover apparire perfetto alla vista degli altri*

*Importanza dell'apparenza fisica*

*Fare alcune cose solo perché lo volevano gli altri*

*Necessità di dover piacere*

*Per essere apprezzati divertirsi in modo forzato*

*Stress*

*Falsità imbarazzo familiarità paura felicità*

*Io non mi faccio condizionare da nessuno*

*Ogni essere umano ha come proprietario se stesso*

*Voglia di scegliere quello che interessa*

*Voglia di avere la possibilità di sbagliare*

*Non fare la guerra ai genitori*

*L'imperfezione è un monumento*

*Libertà è fare quello che rende felici*

*Ognuno deve fare quello che gli piace*

*Libertà è partecipazione*

*Cercare qualcuno con cui parlare di tutto in modo sincero*

*Avere voglia di mettersi in gioco nonostante i rischi*

*Essere sostenuti dai genitori nelle proprie scelte*

*Non arrendersi mai nel realizzare un desiderio*

*Non farsi condizionare da nessuno*

*Prendere le proprie decisioni autonomamente*

*Lasciare che i figli prendano decisioni*

*Amici-sincerità*

In questo contesto, è emerso anche il tema del rapporto con i genitori. Un buon numero di ragazzi ha descritto il peso delle aspettative genitoriali come ostacolo alla realizzazione delle proprie ambizioni, chi nello sport chi nello studio.

Alcune loro parole in proposito:

*Sentire che la libertà è molto utile per la propria età*

*Definire la libertà come il divertirsi con gli amici, però moderazione*

*Pensare che la libertà significa dedicarsi a se stessi*

*Pensare che la libertà è sentirsi liberi (di fare ciò che si*

*vuole)*

*Pensare che la libertà è non essere obbligati a fare qualcosa*

*Libertà è libertà di scelta: come vestirsi ecc*

*Mai darsi un limite*

*Avere bisogno di genitori amici ma anche di genitori adulti*

*Il figlio deve avere alcune regole ma il genitore deve lasciare il figlio libero di scegliere sul suo futuro*

*Alcuni giovani sono limitati da famiglie troppo autoritarie e poco affettuose*

*Avere genitori che impongono strade da seguire*

*Genitori morbosamente amici che hanno paura di essere traditi dai figli*

*I genitori non devono decidere al posto dei figli*

Altrettanto significativo è stato il tema dell'amicizia, in particolare le possibilità e i limiti che questo valore può avere. Molto rilevante è stato anche il tema della realizzazione personale come punto di arrivo, una volta superati i giudizi e le critiche degli altri. Infine, il tema dell'amore ha occupato un posto davvero centrale, l'amore è stato raccontato in alcuni casi come un sentimento tra due persone che può risolvere problemi o limiti personali, dove l'altro è un vero e proprio punto d'appoggio o una guida, in altri casi come un punto di svolta nella vita di chi non si sente di realizzare ciò che rende felici, oppure come qualcosa che entra in netto contrasto con le attese dell'ambiente sociale.

Alcune loro parole in proposito:

*Paura di essere deluso dagli altri nel fidarsi*

*Se la tua normalità è fatta di cose sbagliate non la puoi vedere in modo diverso*

*È giusto trovare un senso alle cose e alla vita mettersi in viaggio e porsi domande*

*Non lasciarsi trasportare dal senso d'inadeguatezza*

*Amare non significa dipendere dall'altra persona, amare è qualcosa che si può portare dentro di sé*

*Non avere un punto di riferimento Sentirsi diversi dalla propria famiglia*

*Un professore può rappresentare l'idea di amico e di famiglia un punto di riferimento*

*Non essersi mai imbattuto in un incontro che dia senso alla vita*

*Difficoltà di prendere decisioni per il futuro perché c'è chi dice che sia meglio una cosa e chi che sia meglio un'altra*

*Non riuscire a esporre le idee e a fare una scelta*

*La libertà è fare ciò che si vuole pensando a ciò a cui si va in contro*

*Essere sicuri di ciò che si vuole fare all'università*

*Vivere l'adolescenza per vivere esperienze nuove e facendo sbagli come tutti*

*Niente è in grado di rompere al monotonia*

*Innamorarsi di una ragazza imperfetta per gli altri ma perfetta per sé*

*Nessuno è perfetto se lo fossero tutti il mondo sarebbe noioso*

### *Conclusioni*

Tutti i ragazzi hanno sfruttato il progetto per interrogarsi su questioni molto personali, per mettere gli argomenti più significativi delle loro vite in discussione, al centro della classe e alla fine hanno anche potuto divertirsi. È importante che i giovani possano esprimersi e pensare al loro ruolo nelle famiglie e nella scuola della nostra epoca, il compito di ogni Telemaco è di “mettersi in viaggio”, ovvero assumere ognuno il suo più particolare desiderio e dire la propria di fronte ai coetanei e a degli adulti, è un punto d’innescio favorevole per questo processo di crescita.

Come Massimo Recalcati afferma nell’introduzione a *Il complesso di Telemaco*: “L’eredità è un movimento singolare e non un’acquisizione che avviene per diritto”,<sup>11</sup> sottolineando l’impossibilità di separare il movimento di ereditare dal riconoscimento del proprio essere figli. Le nuove generazioni sono impegnate –come Telemaco– a realizzare il movimento singolare di riconquista del proprio avvenire, della propria eredità.”<sup>12</sup>

Seguono alcuni lavori finali di esempio, in allegato tutti i lavori finali, divisi per classi.

---

11 M. Recalcati *Il complesso di Telemaco* Giangiacomo Feltrinelli Editore, Milano 2013 p. 12

12 Ivi, p. 13

2°A classico

Pierluca, Luca, Greta, Jacopo hanno utilizzato la forma di un testo per rappresentare la storia di un Telemaco, rinominato Ocamelet, che sceglie di “vivere e non sopravvivere”, poi un membro del gruppo ha deciso di raffigurarlo in un disegno.

UN TEMPO UN BAMBINO, O MEGLIO UN RAGAZZO, MOLTO TRISTE, DI NOME OCAMELET, OPPRESSO DAI SENSI DI RESPONSABILITÀ E DALLA MANCANZA DI FELICITÀ, SI RECLUSE IN SE STESSO.

LA SUA FAMIGLIA NON LO AMAVA E LUI SI SENTIVA SEMPRE PIÙ TRISTE, MA SENTIVA IN SE STESSO DI DOVER ESSERE PIÙ FORTE E DI RESISTERE ALLA TENTAZIONE DI CESSARE TUTTO.

OCAMELET TROVÒ UN PUNTO DI RIFERIMENTO A CUI APPOGGIARSI, CIO È QUALCUNO CHE NON LO GIUDICASSE, MA CHE AL CONTRARIO LO AIUTASSE, COSÌ, GRAZIE ALLA SUA FORZA VITALE RISALÌ LA TRISTEZZA E RIENTRÒ NELLA VITA.

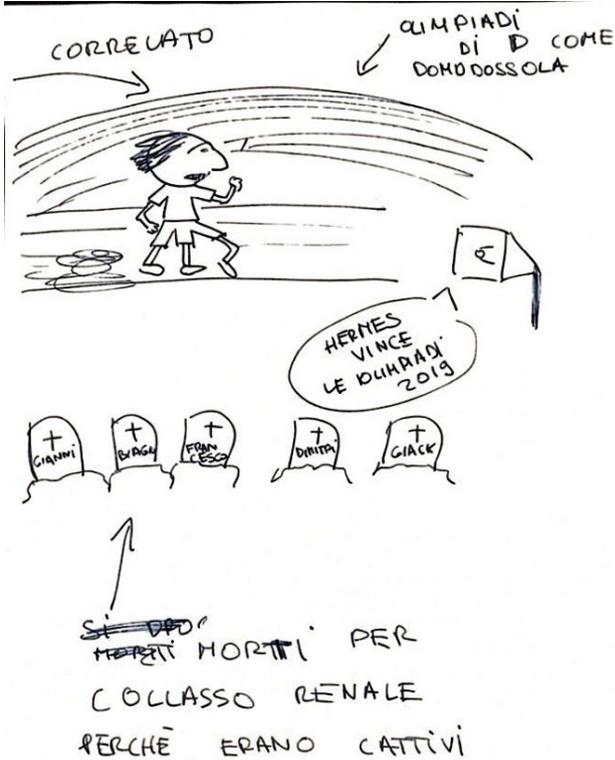
OCAMELET VOLEVA VIVERE, E NON SOPRAVVIVERE, LUI VOLEVA, DESIDERAVA QUALCOSA, QUALCOSA CHE LO RENDESSE FELICE, E COSÌ FU.

// NON PERDETE MAI LA VOGLIA DI VIVERE, SCOPRIRE E IMPARARE, PERCHÉ LA VITA È UN'AVVENTURA UNICA. //

2°A scientifico

Tommaso e Giacomo hanno realizzato un racconto nella forma del fumetto: il protagonista è portatore di un handicap, nasce con tre gambe, per questo è vittima di bullismo. La svolta arriva quando incontra lo sport nel quale il suo handicap si trasforma in risorsa.





### 3<sup>a</sup> Classico

Riccardo, Virginia, Sabrina e Giada, raccontano un Telemaco che decide di prendere i voti. Questa scelta sembrerebbe limitare le possibilità dell'amore ma, al tempo stesso, rende possibile l'incontro desiderato e nel lieto fine i due protagonisti si sposano. Gli autori con un fumetto hanno anche raffigurato le vicende della storia.

“C'era una volta un ragazzo di nome Telemaco i cui genitori non rispettavano la sua scelta di diventare

prete perché temevano che questa scelta implicasse innumerevoli limiti nel suo futuro limiti e soprattutto pensavano che un giorno potesse pentirsi di questa decisione. Telemaco non dando ascolto ai suoi genitori, decise comunque di intraprendere il percorso in seminario e di prendere i voti, passarono alcuni anni e il giovane si innamorò di una suora di un convento vicino incontrata durante una predicazione. Un giorno i due incontrandosi nella cappella della chiesa, si baciarono però non si accorsero di essere stati visti dal vescovo della diocesi che li scomunicò entrambi. Telemaco depresso torna a piangere dalla madre che capisce e accetta la sua decisione. Confessandosi con i suoi genitori Telemaco entra in un periodo di crisi e riflessione. Alla fine, Telemaco e la suora di sposarono con l'approvazione dei genitori.”

### *3°A scientifico*

Vittoria, Costanza e Alessio scrivono un racconto, che è la trama di un film o di una serie TV, in cui è centrale il tema del desiderio, della realizzazione dei sogni, le sofferenze adolescenziali e l'amore tra due giovani.

‘Era un ragazzo di 22 anni’ dicono i giornalisti alla televisione; ‘la sua passione lo ha ucciso’ si sentiva dagli spalti e nessuno riusciva ancora a credere che Federico fosse morto. Difatti Federico non era morto, si trovava in una gabbia di vetro dove viene condannato a stare lì da un uomo che aveva uno scopo ben preciso; mettere nella condizione di realizzare i sogni coloro che erano stati scelti. Quest'uomo costringe Federico a scegliere una ragazza che sarebbe finita nella gabbia con lui. Dopo alcuni giorni, il rapitore giunge di fronte allo

schermo di vetro e chiede il nome di questa ragazza e lui dice "Olivia". Qualche istante dopo si presenta Riccardo, ragazzo cupo che non aveva sogni e successivamente anche Olivia. I tre ragazzi vengono trasferiti ognuno in una casa, tipo quella delle bambole, dove all'interno trovavano i mezzi con i quali avrebbero realizzato i loro sogni. Olivia aveva un set fotografico, Federico una moto e una rampa per le sue evoluzioni. Mentre Riccardo non presenta nulla. Col trascorrere dei mesi Federico e Olivia si innamorano e così iniziano a sostenere ognuno il sogno dell'altro. L'amore di questi due ragazzi viene catturato in un set fotografico che successivamente viene pubblicato dal rapitore. Nel giro di un anno queste foto diventano famose. Soprattutto perché grazie a queste ultime, si scoprì che i ragazzi erano ancora in vita. Olivia, avendo realizzato il suo sogno, viene liberata e i suoi genitori finalmente accettarono sì a lei che il suo sogno. Tutto questo però non basta perché il suo amore è ancora in quella casa dove c'è Federico e decide di salvarlo andando dalla polizia che fa eliminare tutte le foto sui social, consegnando a Olivia un microchip avendo tradito il suo sogno viene rapita nuovamente e, precipitandosi dal suo amato, riesce a convincere a saltare quella famosissima rampa così Federico era finalmente libero. Realizzato anche questo sogno, Olivia decide di salvare anche Riccardo, ingerendo il microchip, che si sarebbe attivato solo a temperature bassissime, si uccide. Così viene salvato anche Riccardo che non avendo sogni era condannato a rimanere chiuso. La polizia però non riuscì ad arrivare in tempo così il rapitore la fa franca. Dopo diversi disperati tentativi di rianimazione, Olivia viene salvata. I due amati si uniscono nel sacro matrimonio. Passati circa tre anni, il rapitore fece uscire una serie TV, dove i pro-

tagonisti erano proprio loro, perché aveva installato delle telecamere nelle case delle bambole. La serie ebbe molto successo, impedendo così di essere cancellata dai canali. Olivia vide alla TV il momento in cui si trova con il rapitore e la sceglie, ne rimane sconvolta all'inizio, ma, successivamente, capì che era proprio grazie a quello che era successo lei era riuscita a realizzare il suo sogno e a farsi accettare”.

Telemaco allo specchio: il caos, la maschera e l'altro  
di Valeria Cavarretta et al.<sup>1</sup>

Le adolescenze sono tutte diverse nello spazio soggettivo di ogni individuo e dentro il tempo storico e culturale nel quale nascono.

Tuttavia, l'adolescenza come processo di sviluppo normativo, fisiologico, e psicologico presenta dei momenti e delle esperienze interne all'individuo e anche esterne a lui, che si ripetono costanti nel tempo e uguali per tutti. Ne sono un esempio l'incontro con l'altro sesso, la separazione dalle figure genitoriali, la pubertà.

Questa è stata la prima impressione all'impatto con i differenti gruppi di ragazzi dell'Istituto d'Istruzione Superiore Statale – I.I.S.S. “Pio La Torre” di Palermo con i quali abbiamo lavorato. Abbiamo avuto, da subito, la netta sensazione di sapere di cosa ci stessero parlando come se fossimo tutti parte di un processo che nella vita abbiamo attraversato e che ci attraversa. L'universalità del passaggio da una vita da bambino ad una vita da adulto.

Poi d'un tratto, lo stupore. Siamo rimasti in ascolto di ciò che per noi adulti, operatori è stato “il nuovo”: mode, musiche, piaceri, tendenze, visioni del mondo, conoscenze, dinamiche di relazione nel gruppo e nella coppia di adolescenti, storie di vita e familiari. Un nuovo, non atteso, che ha richiamato in noi operatori una particolare attenzione verso la cura di ciascuno.

Entrando, appunto, in una fase di costruzione preliminare del lavoro raccontiamo che, dopo una serie di incontri con i referenti scolastici, si è deciso di attivare gli incontri direttamente con i gruppi classe e di concentrare la totalità delle ore su questa attività.

---

1 Jonas Palermo. Articolo scritto in collaborazione con Marco Guccione.

Il nostro comune intento è stato lavorare con 8 classi seconde e 2 prime, scelte dal referente insieme al Dirigente Scolastico, offrendo una opportunità di crescita al singolo e al gruppo.

La motivazione dichiarata del nostro ingresso nelle aule è stata “parlare di vecchie e nuove dipendenze patologiche”. Le dipendenze sono state, dunque, un ponte su cui costruire le interazioni con i ragazzi, sui temi propri e della classe. Per questo abbiamo costruito un format specifico, pensato. È stato utilizzato il gruppo, come risorsa comunicativa, di scambio e relazione e abbiamo chiesto ai professori, nelle ore curriculari, di lasciarsi con i ragazzi. Tutti gli insegnanti sono stati molto disponibili.

In un tempo di due ore, abbiamo proceduto, prima con una presentazione nostra come operatori, parlando del motivo per il quale eravamo lì con loro e successivamente con una presentazione realizzata dai ragazzi singolarmente, con la consegna di dover trovare una metafora che potesse rappresentarli e parlare di loro.

Questa consegna è stata vissuta a tratti con ansia e confusione, ma anche con curiosità da parte di tanti. Quindi, molti hanno scelto di presentarsi con delle descrizioni di loro mettendo in evidenza dei tratti peculiari e altri hanno usato l'immagine anche rappresentata su carta. Altri, ancora, non sono riusciti neppure a incidere il proprio nome sul foglio, rimanendo in una sorta di limbo esistenziale.

Il momento della presentazione è stato, all'interno di ciascuno dei dieci gruppi, quello più intenso dove i ragazzi si sono scambiati racconti, narrazioni ed esperienze che nemmeno loro, tra di loro, conoscevano. È stato uno spazio ricco di stupore, curiosità e dinamiche relazionali. Si sono resi evidenti legami, potere, fragilità e sofferenza in loro e tra di loro.

Alla fine di questa prima fase si è passati all'utilizzo del brainstorming come strumento per indagare e interrogare i ragazzi su cosa fossero per loro le “dipendenze patologiche” e si è discusso producendo riflessioni e domande. Infine, abbiamo chiesto loro di scrivere, in forma anonima, quello che ritenessero utile per

esprimere come fossero stati questi incontri, lasciandoli liberi di scegliere la formula a loro più vicina.

A questo proposito, sono venute fuori molte domande.

Quesiti diversi ma che per noi sono stati il segnale che qualcosa di anche piccolo è riuscito a passare da noi a loro.

Interrogarsi è un traguardo perché solo attraverso la formulazione di buone domande si accede alla costruzione di un pensiero critico e autonomo sulle cose proprie della vita.

Gli incontri di gruppo hanno permesso di rendere più evidente ai ragazzi e anche a noi come l'universalità dell'adolescenza si intersechi poi con la vita soggettiva di ciascuno e anche le domande lo hanno dimostrato. Ci hanno chiesto qualcosa su di noi, su come abbiamo scelto la nostra professione; ci hanno chiesto come si fa a uscire dalla dipendenza; ci hanno chiesto se ci avrebbero rivisto; ci hanno chiesto della malattia mentale; e molto spesso ci hanno raccontato di come si siano trovati bene in un assetto diverso da quello dell'aula con i banchi.

Si tratta di un intreccio e il titolo di questo contributo, cerca proprio di rendere evidenti questi aspetti legati da una parte all'universalità dell'adolescenza e dall'altra alla particolarità dei modi e dei nomi di ciascuno dei ragazzi che abbiamo conosciuto.

Il caos è quella la costante che si ripete nelle adolescenze tutte. Il non sapere, il non avere le idee chiare, il non saper scegliere, il non saper decidere al di là, talvolta, di un momento esclusivamente presente. Il non sapere chi sono, cosa voglio, cosa ci faccio qui. La confusione su tutto ciò che prima era ordinato e solido, costante e sicuro.

La maschera, rappresenta il modo di ognuno di far fronte a questo momento di vita. La maschera che può essere considerata anche il sintomo di un soggetto. Sintomo inteso come soluzione per farsi accettare e sentirsi inclusi nel sistema, che viene messo in scena, durante gli atti della propria vita a scuola, in famiglia, nelle attività extra scolastiche, nella propria solitudine. Ma anche la maschera – sintomo necessario a custodire il segreto che ancora non viene riconosciuto: esso viene sperimentato, vissuto e

soltanto intuito dal giovane che desidera risposte ma che a volte non riesce a formulare domande.

L'Altro, infine, sta a definire la meta di un incontro da raggiungere. L'altro sesso (la metà), l'altro insegnante, l'altro amico/amica, l'altro gruppo, l'altro da sé, l'altro dentro di sé. Un incontro che non risponderà mai all'attesa, che non sarà mai come fu l'incontro fondamentale e fondativo con la madre, simbiotico e totale e che non confermando le aspettative richiederà l'elaborazione di un lutto prezioso per la crescita di ogni adolescente.

Questi rappresentano i temi che più di altri sono emersi nei nostri incontri di gruppo con i ragazzi. Temi dentro il quale ogni gruppo ha messo tinte, luci, ombre, domande e riflessioni sempre diverse e sempre uguali.

Noi operatori abbiamo avuto il privilegio di testimoniare da vicino chi siano oggi questi adolescenti di cui si parla e di vederli soprattutto nelle loro uniche particolarità: raccontate, condivise con grande generosità con noi stranieri e con i compagni in gruppo.

Telemaco si è mostrato mentre si specchia e non è sempre un momento armonico, un'immagine di grande soddisfazione anzi molto spesso proprio il contrario.

Abbiamo cercato di offrire loro un riflesso dell'immagine più complesso possibile e aperto alle trasformazioni, accogliente. Un riflesso fatto di peculiarità e mai di confronti. Un riflesso che pur mostrando la trasformazione ne sottolinea gli aspetti di costruzione, di una nuova struttura della persona come nuova unità.

Il nostro compito, clinico ma prima ancora etico, è stato quello di provare ad alimentare negli adolescenti il loro desiderio. Nutrire la possibilità di un incontro con il desiderio, reale senza menzogne, in relazione al caso specifico dedicato alle dipendenze patologiche. Ovvero, poter parlare insieme del fascino che molto spesso esercitano modalità dipendenti di relazione con gli oggetti, con le persone e le sostanze e approfondire il perché e il come si può entrare e rimanere prigionieri in una relazione di dipendenza psicologica con queste.

Da parte nostra, infatti, portiamo avanti un concetto di pre-

venzione che non significa offrire un sapere e delle conoscenze buone e giuste pensando che questo da solo basti a spezzare le pratiche di godimento dei ragazzi.

Fornire spiegazioni e chiavi di lettura non garantisce che essi riducano l'uso di droghe o di relazioni dai malsani risvolti. Siamo convinti che stare insieme nella relazione abbia un potere maggiore.

A dimostrazione di questo, c'è la nostra esperienza di lavoro con i ragazzi. L'incontro ci ha svelato qualcosa di importante, qualcosa che viene prima delle dipendenze patologiche, intese come epifenomeno.

I ragazzi, ci hanno condotto verso di loro, vicino a ciò che per loro è significativo e importante. Ci hanno parlato delle loro paure, delle loro fragilità, dei loro amici e di come sono tra di loro compagni. Ci hanno coinvolto parlandoci delle loro famiglie e dei loro sogni, talvolta muti perché assenti. Ci hanno raccontato di come vorrebbero la scuola, di quanto sentano il bisogno di avere uno spazio per loro, disponibile e costante. Ci hanno parlato moltissimo dei loro insegnanti mettendo in evidenza limiti e risorse all'interno dei fatti di vita quotidiana scolastica. Sono stati prodighi ma anche contenuti, consapevoli del poco tempo insieme e hanno lanciato qualche grido di aiuto.

Ci hanno portati dentro i loro percorsi di soggettivazione, dove sono al lavoro per diventare adulti.

Abbiamo sentito l'assenza di "muri" alti da parte dei ragazzi. Ci sono sembrate davvero gestibili e contenute le difficoltà nell'accettare il nuovo, l'estraneo, lo straniero nella classe e nel gruppo classe. Siamo stati accolti.

Gli ostacoli più grandi, invece, ci sono sembrate le parole degli adulti. Insegnati che hanno scelto di presentare le classi spesso come "*classe difficile*" davanti ai ragazzi stessi, e che hanno raccomandato agli stessi di "*non farsi riconoscere da noi*", forse non cogliendo la particolarità, la ricchezza presente proprio nell'essere quel gruppo e non un altro.

*"È la prima volta che facciamo attività insieme a L."*, chiosa un ragazzo, stupito di aver fatto un incontro di gruppo in cui anche

la compagna con un disturbo dello spettro autistico ha partecipato alla pari, senza la consueta “distanza”.

Alcuni docenti sono sembrati impegnati a proteggere alcuni “*status quo*” che non permettono di valorizzare la ricchezza delle novità che potrebbero emergere rischiando qualcosa in più. Prigionieri della parte statica dell’ Istituzione Scolastica, che pretende, si aspetta e dà delle regole e degli strumenti che risultano essere già obsoleti quando vengono attivati e quando giungono nelle classi.

L’insegnante, costretto a utilizzare la vaccinazione a vivo per eliminare, immunizzare la classe e l’elemento perturbante, portatore non di una diversa verità, ma del disturbo della antica certezza, è stato formato a studiare, comprendere e, nella migliore delle ipotesi, presentare dei contenuti a una platea rumorosa o silenziosa.

Tanti docenti, altresì, hanno cercato generosamente nel proprio bagaglio di crescita e nella propria umanità chiara gli strumenti per incontrare i ragazzi, per riconoscere il desiderio di incontro, confronto e scontro che proviene dagli alunni, dalla loro vitalità e dalla loro posizione evolutiva ancora indefinita.

La domanda sembrava, infatti, riguardare la difficoltà presente nelle classi: sono o non sono classi difficili piene di ragazzi che cercano attenzione ai propri problemi e ai propri vissuti? Loro, gli insegnanti, si sono spesso esclusi da una co-responsabilità e dunque si sono sottratti alla relazione con i ragazzi. Gli insegnanti, dentro un contesto dove anche loro devono confrontarsi con i cambiamenti, le frustrazioni e tanto altro, rischiano di perdere di vista le domande da porsi. Le domande giuste da porsi al fine di stare bene dentro il proprio ruolo di educatore.

Qui è una parte delle tante parti del problema istituzionale. La difficoltà di comprendere che la missione dell’insegnante è anche quella di incontrare anime, anime in pena che lottano contro il proprio caos, anime che cercano una maschera da indossare perché quelle vecchie non servono più, anime disposte a mettersi in discussione davanti a tutti, quando sentono che c’è anche una

piccola possibilità di incontrare l'altro o di essere incontrati e rispecchiati.

Ci sembra questa una possibile via verso l'Altro, verso il cambiamento di prospettiva che può permettere di individuare nuovi modi di venirsi incontro: incoraggiare, sostenere, innescare il desiderio di incontrare l'Altro in senso reciproco, senza mortificare la difficile crescita di un desiderio ancor privo di una maschera e di un volto che da sotto la stessa maschera cerca lo specchio a cui affidare la propria immagine.

Questo vale per chi non ha mai provato l'ebbrezza della maschera e per chi ha confuso la maschera rigida, incoraggiata dall'istituzione del professore senza anima, con la propria soggettiva capacità di incontrare e sopportare il caos della relazione con un adolescente.

Questa esperienza è stata per noi, preziosa. Siamo stati onorati di tenere, in un intreccio di mani, le storie dei ragazzi e le loro emozioni. Ci hanno lasciato delle tracce e ci auguriamo di poter essere stati per loro finestre, porti e testimoni della bellezza della vita.

Un sentito ringraziamento per la possibilità di realizzare questa esperienza va alla dirigente dell'IISS coinvolto, Prof.ssa N. M. A. Lipani e alla sua funzione strumentale per la lotta alla dispersione scolastica, alla prof.ssa N. Salmeri che insieme all'esperta dell'Osservatorio, dott.ssa M. Smiraglia e ovviamente al corpo docente intero, ci hanno accolto e consentito di partecipare, per qualche ora, alla vita delle classi coinvolte.

Un grazie sincero va ai ragazzi, che hanno spesso rimandato il bisogno di parlare in questo assetto meno giudicante o richiedente (R., 15 anni: *"Io al prossimo incontro vorrei parlare della vita. Mi sono sentita libera!"*), attraverso i quali possiamo ancora risuonare, nelle loro domande su cosa è la felicità, sul perché a certe parole si dà molto peso, o sul perché si ha paura di restare soli piuttosto che qual è il senso della vita.

## NOTE BIOGRAFICHE

### *Autori*

***Maria Laura Bergamaschi.*** Vive a Milano, dove pratica la psicoanalisi nel tentativo di farne un lavoro “senza fissa dimora”

Socio Jonas Pavia e Ancona. Codirettrice della collana Pratiche metropolitane di cura.

Nel 2018 ha pubblicato per la collana Tyche di Mimesis *Adolescenti migranti e nuovi mondo*.

***Uberto Zuccardi Merli.*** Psicoanalista di formazione lacaniana avvenuta tra Parigi e l'Italia. Vive e svolge la sua pratica a Milano. Ha partecipato come socio alla fondazione di Jonas Onlus. È fondatore e ex direttore scientifico di Gianburrasca di Jonas.

***Andrea Panico.*** Psicoterapeuta, presidente Telemaco di Jonas Milano, membro dei cd di Jonas Italia e Jonas Onlus Milano, membro Smp, docente Irpa. Ha recentemente pubblicato *Batman ha paura dei pipistrelli. L'adolescenza come metafora della psicoanalisi*, Paginaotto, Trento, 2021.

***Aldo Raul Bece.*** Nato in Argentina, vive e lavora a Trieste come psicoanalista. È stato Giudice Onorario presso il Tribunale per i minorenni di Trieste ed è perito in ambito penale e civile.

È professore presso l'IRPA Istituto di Ricerca di Psicoanalisi

Applicata nelle sedi di Milano e Ancona. Presidente di Jonas Italia e membro della Società Triestina di Psicoanalisi. È autore del libro “Scene della vita forense. Psicoanalisi Lacaniana e discorso giuridico”, Mimesis, Milano, 2017.

**Tiziana Cassese.** Psicologa e psicoterapeuta ad orientamento psicoanalitico. Presidente e Responsabile dell'Associazione Telemaco di Torino di Jonas fino al 2021. Da 12 anni si interessa al tema della dipendenza da sostanze psicoattive, soprattutto alcol dipendenza e negli ultimi anni ha approfondito il tema dell'uso delle tecnologie digitali. Si occupa di clinica con adulti e giovani adulti e di sostegno alla genitorialità.

**Lucia Becce.** Psicologa e psicoterapeuta, ha lavorato per diversi anni nel campo delle dipendenze patologiche e nella conduzione di gruppi terapeutici. Attualmente, si occupa principalmente di clinica dell'infanzia e dell'adolescenza, come libera professionista. Presidente dell'associazione Telemaco Trieste, membro di Jonas Trieste e della società Triestina di Psicoanalisi, collabora inoltre con le scuole e le associazioni presenti sul territorio.

**Emanuele Tarasconi.** Psicologo, psicoterapeuta. Vive e lavora a Parma. Membro dell'équipe di Jonas Pavia e di Telemaco Pavia. Socio fondatore di SPP Società Pavese di Psicoanalisi.

**Dario Maragliano.** Nato ad Agrigento nel 1986. Si è laureato in Psicologia Clinica presso l'Università degli studi di Pavia e sta portando a termine la sua formazione didattica presso la Scuola di Specializzazione in Psicoterapia IRPA di Milano. Lavora come psicologo a Pavia dove svolge la sua attività clinica nel privato, presso le sedi di Jonas Pavia, Telemaco Pavia e C.S.R.A (Centro Studi e Ricerca sull'Autismo). Collabora inoltre con il centro clinico “Il pane e le rose”, dove si occupa di clinica dell'infanzia.

**Gipo Anfosso.** Laureato in filosofia, è insegnante di lettere e formatore nell'ambito dell'educazione ai diritti e dell'autobiografia linguistica. Ha pubblicato il romanzo "Ricordo tutto" Rayuela Edizioni, 2012, e la raccolta di racconti sulla scuola "Già che sei in piedi" Rayuela Edizioni, 2021.

**Matteo Cappellini.** Psicologo e psicoterapeuta. Lavora come libero professionista, è socio fondatore e attuale presidente di Jonas Como Onlus. Si occupa di clinica psicoanalitica dei nuovi sintomi, di psicologia scolastica e di psicologia dello sport. Ha lavorato inoltre per molti anni nel campo del trattamento comunitario delle tossicodipendenze e della tutela dei minori.

**Daniela Polise .** Psicoterapeuta, membro della Società Milanese di Psicoanalisi, lavora a Milano, è membro del consiglio direttivo dell'associazione Telemaco di Jonas Milano. Mi occupo di colloqui clinici con genitori e adolescenti, percorsi di psicoterapia, sportelli scolastici, progetti di sensibilizzazione contro il disagio adolescenziale nelle scuole, di gruppi di parola con i docenti e i genitori e formazione insegnanti. Lavora inoltre presso il suo studio privato ed è consulente come psicologa penitenziaria per l'asst Santi paolo e carlo, presso la Casa Circondariale di San Vittore.

**Cristina Pellegrini.** Si è laureata in Psicologia clinica presso l'Università Statale di Milano-Bicocca e ha completato la sua formazione presso l'Istituto freudiano, scuola di Specializzazione in Psicoterapia riconosciuta dal MIUR. Lavora come libera professionista, è socia fondatrice e collaboratrice Jonas Como Onlus: oltre che di clinica psicoanalitica dei nuovi sintomi, si occupa da molti anni di psicologia scolastica lavorando con adolescenti, insegnanti e genitori.

Lavora inoltre nell'ambito del maltrattamento familiare come consulente del Centro Antiviolenza Telefono Donna di Como.

**Anna Cicogna.** Psicoterapeuta, lavora a Trieste dove è vicepresidente della sede locale di Telemaco. Oltre al lavoro clinico in studio si occupa di progetti nello scolastico e nel sociale. Fa parte della Società Triestina di Psicoanalisi.

**Federico D'Antonio.** Psicologo psicoterapeuta, educatore professionale e cultore della materia per la cattedra di psicodiagnostica dinamico-clinica presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Lavora e fa ricerca nel campo della disabilità intellettiva e del disagio giovanile contemporaneo, ha tenuto sportelli di ascolto psicologico, corsi di formazione per docenti e gruppi di parola per genitori nell'ambito di diversi progetti nelle scuole.

**Valeria Cavarretta.** Nata a Palermo, dove lavoro privatamente. La mia formazione è Gruppoanalitica. Insegno all'interno della Scuola analitica e di gruppo SPPG di Reggio Calabria. Ho dedicato circa dieci anni di lavoro al contesto ospedaliero nell'ambito della Terapia Intensiva Neonatale. Mi occupo di formazione all'interno dei contesti organizzativi come le Aziende, la Scuola, i Consorzi.

### **Curatori**

**Gianfranco Marcucci.** Psicoanalista psicoterapeuta. Ha svolto la propria formazione analitica con Massimo Recalcati. Socio fondatore della Società Genovese di Psicoanalisi, di Jonas Genova e di Telemaco di Jonas Genova. Supervisore di diverse equipe del privato sociale.

**Elena Veri.** Psicologa. Membro del Consiglio Direttivo di Jonas Como, membro del Consiglio Direttivo di Jonas Italia. Codirettrice della Collana Pratiche metropolitane di cura (Mari Aperti, Jonas Italia). Docente di psicologia sociale, psicologia dinamica e psicologia generale presso Ipse.

## BIBLIOGRAFIA

Anders G., *L'uomo è antiquato. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, Bollati-Boringhieri, Torino 2003.

Antinucci G., *Lavoro dell'identità nello spirito cibernetico*, in *Psicoanalisi, identità e internet. Esplorazioni nel cyberspace*, a cura di Marzi, A. Milano, Franco Angeli, Milano 2014.

Basaglia F., *Corpo, Sguardo e silenzio. L'enigma della soggettività in psichiatria*. In Basaglia F., *Scritti 1953-1980* (a cura di F. O. Basaglia), Il Saggiatore, Milano 2017.

Colucci M., Di Vittorio P., *Franco Basaglia*, Alpha & Beta, Bolzano 2020.

Fisher M., *Realismo capitalista*, Produzioni Nero, Roma 2018.

Giglio F., *Il disagio della giovinezza Psicoanalisi dell'adolescenza*, Mondadori, Milano 2013.

Kohut H., *Narcisismo e analisi del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

- Lacan J., *Il Seminario. Libro XVIII, Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino, 2001.
- Lancini M., *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nuovi nativi digitali*, Trento, Erikson, 2015.
- Murgia M., *Istruzioni per diventare fascisti*, Einaudi, Torino 2018.  
Omero, *Odissea, Canto XX*, Rizzoli, Milano, 2010.
- Raimo C., *Ho 16 anni e sono fascista. Indagine sui ragazzi e l'estrema destra*, Piemme, Milano 2018.
- Recalcati M., *Il vuoto centrale. Quattro brevi discorsi per una teoria psicoanalitica dell'istituzione*, Poiesis, Alberobello, 2016.
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli Editore, Milano, 2013.
- Recalcati M., *L'uomo senza inconscio*, Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Recalcati M., *Le mani della madre*. Milano, Feltrinelli, 2015.
- Stoppa F., *Istituire la vita. Come riconsegnare le istituzioni alla comunità*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Tonioni F., *Psicopatologia web mediata*, Milano, Springer Verlag, 2013.
- Winnicott D., (2013), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando Editore.
- Žižek S., *Benvenuti nel deserto del Reale*, Meltemi, Roma, 2002.