

SAGGI – ESSAYS

ADOLESCENZA E ORIENTAMENTO SESSUALE: IL CONFINE PEDAGOGICO TRA SOLITUDINE E ISOLAMENTO

*di Maura Striano, Stefano Maltese**

Attraverso l'analisi narrativa dei dati di una ricerca sulle autobiografie di alcuni adolescenti omosessuali, il contributo intende esplorare i diversi significati dell'esperienza della solitudine in questa specifica transizione biografica per rileggerli alla luce della riflessione pedagogica in grado di offrire una interpretazione formativa di vissuti e condizioni usualmente intesi come esclusivamente negativi o dolorosi. Da una prima delimitazione semantica e concettuale delle diverse espressioni e significati della solitudine come esperienza ineluttabile del vivere e del crescere è possibile intenderla in chiave educativa come componente fondamentale del processo di antropogenesi. Il contributo focalizza l'attenzione sui particolari vissuti di solitudine esperiti durante l'adolescenza proponendo una distinzione, rilevante dal punto di vista pedagogico, tra una solitudine considerata come disposizione umana alla ricerca interiore e, dunque, più facilmente associabile a contenuti di natura educativa, e una solitudine da considerarsi come un accidente legato a fattori esterni (come nel caso citato dell'interpretazione sociale e culturale dell'orientamento sessuale) che rischia di tramutarsi in isolamento. Sulla base di questa distinzione è opportuno che la riflessione pedagogica operi un passaggio ulteriore dalla fenomenologia delle esperienze all'ermeneutica dei vissuti per cogliere ed esplicitare il potenziale trasformativo delle condizioni di rischio o sofferenza. Potenziale

* Il presente contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori, ma ai fini dell'attribuzione delle parti sono attribuiti a S. Maltese i paragrafi 1 e 2 e a M. Striano il paragrafo 3.

intravisto, in ultima analisi, nella formazione delle competenze autoriflessive e di quelle narrative necessarie alla capacità di operare dei cambiamenti e riposizionamenti rispetto alla propria crescita in un periodo della vita così complesso come quello dell'adolescenza.

This contribution aims to explore the different connotations of the experience of solitude in adolescence as a specific biographical transition. Our research used some autobiographies by homosexual adolescents. We conducted a narrative analysis of the data coming from that research in order to re-read those different connotations of solitude in a pedagogical perspective able to offer a formative interpretation of experiences and conditions which are usually considered as exclusively negative or painful. We start from a preliminary semantic and conceptual delineation of the different expressions and meanings of solitude as an inescapable experience of living and growing. Then, we can consider it through an educational lens as a fundamental component of the process of anthropogenesis. The contribution focuses on the particular phases of solitude experienced during adolescence, proposing a distinction that is relevant from a pedagogical point of view. On the one hand, solitude can be considered as a human disposition to an inner search and, therefore, more easily associated with educational contents; on the other hand, solitude can be considered as an accident due to external factors that risks turning into isolation (as in the cited case of the social and cultural interpretation of sexual orientation). On the basis of this distinction, it would be desirable that the pedagogical reflection makes a further passage from the phenomenology of the experiences to the hermeneutics of the experiences, in order to find and explain the transformative potential of the conditions of risk or suffering. Ultimately, that potential glimpsed in the formation of self-reflexive and narrative skills necessary for the ability to make changes and relocations with respect to one's own growth in a period of life as complex as that of adolescence.

1. La solitudine adolescenziale

La solitudine è, probabilmente, tra le esperienze antropologiche che quella che, nella sua complessità di manifestazioni e possibili significati, rende più immediatamente conto della relazione dell'uomo con la sua finitudine e senso del limite. È, infatti, esperienza universale e assolutamente soggettiva al tempo stesso, tanto da rappresentarsi come vissuto inevitabile e, al contempo, opportunità necessaria alla crescita, a patto di essere ricompresa all'interno di un paradigma pedagogico che la interpreti come "strumento" introspettivo funzionale alla formazione di una propria competenza auto-riflessiva, alla possibilità di interrogarsi sull'oltre del proprio presente e al riconoscimento della sacralità dell'esistenza propria e altrui (Meregalli, 2017). Come esperienza universale, la solitudine coinvolge tutti gli uomini e lungo tutto l'arco della loro esistenza attraverso modalità, intensità e significati differenti nelle varie età della vita. Se «diventare adulti significa [anche] essere sempre più consapevoli del proprio trovarci inesorabilmente soli» (Nanetti, 2007, p. 81), il legame tra l'esperienza sempre più consapevole della solitudine e il periodo biografico dell'*adolescere*, ovvero crescere, si fa più evidente. In questi termini è possibile interpretare pedagogicamente gran parte delle conquiste evolutive legate all'adolescenza come portatrici sane di un grado sempre maggiore (nel senso di più consapevole, comprensibile e intellegibile) di solitudine, tra le altre cose. Quella che può a prima vista apparire una contraddizione tra un periodo della vita spesso descritto e rappresentato come massimamente sociale – il periodo, cioè, delle amicizie per tutta la vita o dei primi grandi amori – e l'inevitabile solitudine ha, nella realtà, una logica pedagogica molto importante. La socialità adolescenziale, proprio perché esperita e vissuta in maniera così totalizzante e con un così forte investimento emotivo da parte di soggetti alle prese con la loro acerba voglia di fare esperienza (Demetrio, 1998a), ha bisogno, per costituirsi, di una capacità di ritirarsi in sé per distanziarsi e imparare gradualmente a riconoscere e gestire le "tempeste e-

motive” scatenate dall’inedito delle relazioni che non sono più a prevalente carattere familiare.

L’età adolescenziale, allora, in una delle sue tante possibili descrizioni si avvicina molto di più a un periodo di difficile “re-invenzione” di tutti i legami (Formenti, 2012), tanto che

l’adolescente si individualizza, vive dentro di sé, considera gli eventi esterni come un’eco della sua vita interiore, si vive al centro del mondo; conoscersi, pensarsi, affermare se stesso con posizioni anche radicali per differenziarsi dagli adulti diviene fondamentale (Batini, 2009, p. 149)

e per farlo ha bisogno di sperimentare la socialità esattamente quanto il corrispettivo (e non semplicisticamente il contrario) della solitudine intesa nel suo valore di esperienza complessa, intesa sia di aspetti drammatici che di elementi espressivi e persino, talvolta, creativi.

Fuoriuscire dal tracciato comune di una solitudine presa in considerazione solo nella sua dimensione di ineluttabilità e, soprattutto in adolescenza, di radicale distanza dalle aspettative sociali, culturali o, anche più semplicemente, dell’immaginario collettivo, è un’operazione pedagogica a vantaggio tanto della possibilità di coglierne gli aspetti e la portata educativa, ma anche di una, mai abbastanza utile, riscrittura dell’adolescenza in quanto tale e non in quanto costruito di una adultocentrica interpretazione della gioventù. Restituire una cittadinanza pedagogica più realistica che vada al di là della descrizione psicologica dell’adolescenza, esclusivamente come fase di transizione o genericamente come età di crisi, consente di riabilitare anche i vissuti di difficoltà evolutiva e di rintracciare all’interno dell’incapacità educativa degli adulti, più che nella ricerca della solitudine, l’origine del malessere adolescenziale.

Liberare la solitudine sperimentata dall’uomo in generale, e dagli adolescenti in alcune fasi della crescita in particolare, dal valore assoluto negativo attribuito dal senso comune, permette, quindi, in alcune sue accezioni, di poterla considerare alla stregua di un dispositivo educativo, perché pensata pedagogicamente come una sorta di spazio creativo di riflessione e di meditazione

interiore, che richiama l'idea di un tempo e uno spazio idonei alla moratoria psicosociale (Melotti, 2010).

La solitudine, dunque, così pedagogicamente intesa, andrebbe a configurarsi come una disposizione per l'adolescenza che non è legata a circostanze empiriche, ma una solitudine che è costitutiva (Masullo, 2003), ovvero una condizione (e, in quanto tale, sempre modificabile e reversibile) attivamente e fisiologicamente ricercata dal soggetto, come sua ulteriore possibilità di crescita e conoscenza, con una differenza sostanziale da quella scaturita o imposta da condizionamenti esterni che è, invece, fonte di un disagio in cui è più difficile cogliere sfumature educative, come si vedrà di seguito nell'analisi dei dati di una ricerca empirica e narrativa sulle biografie di adolescenti omosessuali.

L'adolescenza, come periodo biografico di scoperta e apertura al molteplice, è scoperta prima di tutto di sé e poi anche apertura alla vita,

ma, soprattutto, l'amore per il molteplice, che è amore per la vita e quindi amore di sé e rispetto dell'altro, ci chiede esplorazioni interiori e frequenti: quasi un'indispensabile disciplina adulta di ricerca della solitudine per dialogare con i nostri altri da noi stessi (Demetrio, 1998b, pp. 52-53).

Gli adolescenti, nel loro distanziarsi dall'età dell'infanzia ma anche da quella adulta, necessitano di esperire questa ricerca e conferirle un senso esistenziale perché possa evolvere in indispensabile (e autentica) disciplina. Questo processo di distanziamento per potersi individuare nello specifico e complesso tempo dell'adolescenza implica l'affrontare tutta la serie di distacchi e perdite di relazioni, stati di vita e situazioni costitutive del crescere di ogni età, tanto da rappresentare, in chiave pedagogica, un effettivo compito di sviluppo e

rispetto a questi "compiti", al loro "corretto svolgimento", o almeno alla volontà di tentarlo, non sembra esserci preparazione alcuna. Ciascun soggetto è posto in solitudine di fronte alla "traccia o

all'esercizio" toccato in sorte, di fronte alla propria storia di formazione (Iaquinta, 2015).

Una solitudine, dunque, non soltanto inevitabile perché comune a ogni momento dell'esistenza ma anche, e soprattutto, propulsore della crescita perché sollecita a confrontarsi in prima persona con le proprie uniche e irripetibili transizioni biografiche in un'ottica introspettiva e autoriflessiva.

È già possibile a questo punto delineare almeno due chiavi di accesso pedagogico alla solitudine, in special modo quella adolescenziale: quella della ristrutturazione delle relazioni interpersonali, in quanto è proprio in questa transizione biografica che nascono nuovi legami con il gruppo dei pari e i ragazzi trascorrono più tempo fuori casa, e quella dell'autoriflessione correlata alle espressioni del proprio bisogno di autonomia e di indipendenza. Una solitudine riletta in chiave pedagogica si fonda sulle possibilità di costruire e ampliare ulteriormente il proprio stare con gli altri da un lato e il proprio saper stare con sé stessi dall'altro, che la condizione adolescenziale mette particolarmente in evidenza, in quanto tempo specifico di nuovo posizionamento rispetto agli altri e sé stessi. A differenza, infatti, della solitudine dell'infanzia, quella dell'adolescenza acquista maggiore consapevolezza e, quindi, anche maggior grado di gestione e controllo, tanto da poter essere attivamente ricercata e, ancora, a differenza di quella dell'età adulta, mantiene vivo il valore della scoperta connesso a un minor grado di disincanto, tanto che è possibile spiegare, sempre in chiave evolutiva, la tendenza a risignificare, nel corso del tempo, il senso di solitudine come risultato della creazione di nuovi legami affettivi e del fatto che i soggetti, transitando verso la socialità adulta, tendono a sentirsi via via sempre più sicuri delle proprie abilità relazionali.

L'esperienza della solitudine acquista, sotto lo sguardo pedagogico, il valore educativo di una realtà promotrice delle relazioni sociali perché rappresenta per l'adolescente uno spazio per affinare le abilità cognitive, per attribuire un significato agli eventi vissuti, per ripensarli e riviverli, per prospettare strategie di regolazione delle emozioni e associarle a situazioni già sperimentate, per

esperire interazioni con le altrui solitudini. L'interpretazione pedagogica, dunque, può attraversare la definizione psicoanalitica classica che ne dà Melanie Klein (1935-1946/2012) di esperienza puramente soggettiva, indipendente dalla situazione reale, che trae origine sia dal superamento di quei processi di scissione caratterizzanti le prime fasi di sviluppo che dalle normali esperienze di perdita dell'oggetto che, inevitabilmente, hanno luogo per favorire il processo di autonomizzazione; fino a giungere a definizioni più recenti di *alonetime* (Larson, 1997), un tempo, cioè, fatto apposta per sé stessi, una condizione di ritiro volontario o di "disimpegno" dagli altri, che consente una relazionalità interiore.

2. Narrare la solitudine: riconoscerla per significarla

La solitudine in adolescenza può assumere molteplici forme (Boni, 2017) e il suo approfondimento, almeno dalla prospettiva psicologica, ha portato alla definizione di due costrutti differenti: quello di *solitude*, per indicare la condizione volontaria, intesa come desiderio del soggetto di dedicare risorse emotive e cognitive alla riflessione su di sé, e quello di *loneliness* che sta, invece, a indicare la percezione negativa del proprio isolamento (Goossens, Lasgaardb, Luyckxc, Vanhalstc, Mathiasc & Masyc, 2009). Se la solitudine del primo tipo è stata indicata come in un certo senso fisiologica per la crescita adolescenziale, quella del secondo tipo appare non soltanto più rischiosa per la formazione armonica della personalità, ma può essere interpretata, sempre in chiave pedagogica, non più nei termini di una disposizione del particolare periodo biografico quanto in quelli di un accidente legato a fattori esterni (come quelli culturali nel caso in esame) che fungono da ostacolo per il compimento dei compiti di sviluppo richiamati in precedenza.

Posto che ogni vissuto di solitudine, qualunque ne sia la declinazione o la funzionalità in chiave evolutiva, contiene per definizione la capacità di suscitare emozioni intense e partecipazioni totalizzanti spesso di sofferenza e pathos legate alla perdita e al di-

stacco, ciò che si intenderà indagare, nei dati di una ricerca narrativa (Maltese, 2017)¹ condotta con un campione specifico di adolescenti, sono i fattori che possono influenzare le diverse traiettorie esistenziali coniugando di volta in volta le esperienze narrate come appartenenti a vissuti di solitudine o isolamento, ben consapevoli del carattere multidimensionale e irriducibile di entrambe le definizioni (Boni, 2017). L'approfondimento biografico e narrativo può rappresentare la base di partenza per un'analisi pedagogica in grado di insistere sul potenziale trasformativo di detti vissuti di sofferenza. Si è scelto di puntare l'attenzione su una realtà così specifica e circoscritta, come quella degli adolescenti omosessuali, nella convinzione che, pur rappresentando problemi e questioni ben precise, l'orientamento sessuale ancora oggi (o forse sarebbe più giusto dire soprattutto oggi) sia una caratteristica di non poco conto nel determinare la sofferenza psicologica di chi si sente solo anche in mezzo agli altri e può generare radici profonde nella percezione negativa della propria e altrui differenza. L'invito e il mandato pedagogico è, però, quello di estendere il campo delle riflessioni ai molteplici motivi e fonti di solitudini accidentali che, soprattutto in adolescenza, possono rappresentare quella difficoltà in più da dover rendere educativa.

La ricerca da cui sono stati ricavati i dati in oggetto intendeva indagare la costruzione dell'identità negli adolescenti omosessuali utilizzando un dispositivo narrativo e autobiografico; la lettura che verrà proposta in questa sede riguarda un ulteriore approfondimento rispetto al tema generale della ricerca, attraverso alcuni frammenti narrativi che individuano la solitudine come caratteristica permeante di alcune esperienze di crescita provando a identificare diversi significati della stessa.

Un primo significativo dato di massima emerge dalla distinzione operata dai partecipanti alla ricerca del periodo precedente al loro coming out, quando cioè la scoperta o percezione di una loro differenza restava all'interno di percorsi auto-formativi introspettivi e, indubbiamente, più solitari. Il periodo dei primi dubbi

¹ Il corsivo del presente paragrafo riporta termini ed espressioni utilizzati dai protagonisti nelle interviste narrative oggetto della ricerca.

sulla propria sessualità è, spesso, raccontato nella ricerca come il momento in cui ha avvio la consapevolezza anche del proprio processo di formazione, un periodo che, seppur vissuto praticamente in solitudine, non riuscendo a riconoscere attorno a sé un contesto a cui poter rivolgere la domanda educativa, ha i suoi risvolti significativi a posteriori, nel riconoscimento di aver guadagnato, proprio grazie a questa solitudine *una dose in più di coraggio perché certe solitudini cambiano in modo radicale, fanno proprio reagire in modo diverso, fanno riscoprire te stesso*. Espressioni come *sentirsi un alieno o l'unico a sperimentare certe pulsioni* o, ancora, *solo al mondo* sono ricorrenti e rendono bene conto di una solitudine inizialmente non certo voluta o desiderata ma quasi indissolubilmente legata al proprio essere e anche fondamentale per dimostrare agli attori del processo autoriflessivo che ne scaturisce, come non si possa fare affidamento solo su se stessi; a un certo punto diventa indispensabile appellarsi a una relazione che aiuti a uscire dai circuiti auto-referenziali delle proprie percezioni identitarie. Una solitudine, dunque, che da ospite indesiderato e, molto spesso, di non facile comprensione diventa una molla in grado di attivare processi di apertura al mondo. Quando la solitudine si fa insopportabile e difficile da gestire durante l'adolescenza può funzionare da risorsa per la sua stessa trasformazione. Il percorso introspettivo, attivato dalla solitudine sperimentata, aiuta a ricercare anche canali differenti di espressione tra cui, spesso, la scrittura *di emozioni che stanno all'interno e non trovano la via per l'esterno, perché le forme non lo permettono* dimostrando che la solitudine, in tal senso, può essere considerata anche una risorsa in più.

Ma il sentirsi *l'unico*, nel confronto soprattutto con i pari, non è sempre un valore aggiunto, può rendere anche *più difficile sia accettarsi che scoprire quel mondo nuovo* tanto da rappresentare, agli occhi di chi sperimenta la solitudine in questi termini, una sottrazione di *serenità mentale, perché alle scuole medie avendo incominciato a farmi queste domande ho pensato a questo piuttosto che a essere bambino*. La solitudine di una ricerca identitaria pagata al prezzo di *una parte dell'infanzia*, è una solitudine più difficile da rileggere come formativa anche quando, nei fatti, ha prodotto i suoi risultati.

A conferma del fatto che la solitudine attribuita a una caratteristica dell'identità, come può esserlo l'orientamento sessuale, si strutturi al punto da non risolversi neanche nel passaggio del coming out, che spesso appiana molti conflitti interiori e sociali, vi è la constatazione che le difficoltà incontrate non possono essere spiegate solo in termini dei condizionamenti ambientali che ostacolano la relazionalità, ma chiamano in causa il percorso formativo nel suo complesso nel quale la solitudine gioca un ruolo importante rispetto anche alla possibilità di superarla: *io mi sono formato da solo, non vedo perché dovrei dipendere improvvisamente da una persona.*

C'è poi un livello di interpretazione della solitudine adolescenziale che non è più attribuibile esclusivamente al sentire personale, ma che viene generata dal contesto, anche se non necessariamente in termini di isolamento. È una solitudine che può essere posizionata tra le conseguenze di quel deficit educativo (Burgio, 2008) che investe e coinvolge in questo caso gli adolescenti sulla base dell'orientamento sessuale, ma può essere individuato ogni volta che il mondo degli adulti non riesce a improntare delle comunicazioni educative. I racconti degli adolescenti omosessuali sono pieni di queste sottolineature; oltre la famiglia, un luogo di ulteriore solitudine, spesso, risulta essere la scuola, proprio a causa di un silenzio sulla tematica, indicativo della difficoltà di insegnanti e genitori: così capita di frequente che a scuola non si sia *mai parlato di omosessualità* nonostante *alcuni episodi di bullismo* che restano, in questo modo, affrontati in solitudine. La scuola, in questi termini, è un luogo dove *vivere cinque anni senza andare oltre il buongiorno e buonasera*, senza possibilità di promuovere un cambiamento reale. La solitudine di cui alcuni ragazzi si circondano è il fattore più ostacolante alla possibilità di apportare cambiamenti nella loro autorappresentazione della realtà. Questo tipo di solitudine, lungi dal poter essere definita educativa, per alcuni ragazzi è, invece, il lasciapassare per l'isolamento, come per chi ricorda la scuola non come il luogo della socializzazione tra i pari ma come il campo da gioco di *una sorta di nascondino*. La ricerca dell'invisibilità in alcuni passaggi formativi, che prevederebbero il contrario, è la dimostrazione più evidente di quanto possa essere

difficile, e in buona parte rischioso, dover affrontare certe svolte identitarie lontano dallo sguardo educativo di figure adulte, consapevoli di questi rischi durante l'adolescenza. In questo caso il vissuto di profonda solitudine più volte mette in contatto con situazioni non semplici da gestire da soli, come racconta questo adolescente ricordando gli anni del liceo: *ho iniziato a imbruttirmi, io quando sono stressato tendo a sfogarmi un po' con il cibo, vedo il cibo come una sorta di sfogo e attraverso questo sfogo ho iniziato a nascondermi. Ingrassando, trascurandomi nessuno mi guardava effettivamente e quindi nessuno poteva sapere di me. Ho trovato questa sorta di via di fuga che comunque mi ha fatto stare malissimo, perché io non ero quella persona.* Quando ormai l'omosessualità è una realtà difficile da nascondere, questo ragazzo rischia di sviluppare dei disturbi alimentari dovuti, in buona parte, all'impossibilità di comunicare il proprio disagio e, dunque, alla sua solitudine trasformata in isolamento.

Rintracciare il valore educativo della solitudine imposta dagli altri è indubbiamente più difficile ma quando si riesce, anche nelle situazioni in cui *nessuno vuole più parlare*, si può scoprire *semplicemente il fatto di avere una sensibilità che gli altri non hanno, la sensibilità per comprendere il mondo, la sensibilità per capire oltre, che non è soltanto una questione di diversità, è che ogni persona ha delle sue caratteristiche, delle sue prerogative, e che ogni persona va presa per quello che è.*

3. «È proibito piangere senza imparare»²: interpretazioni pedagogiche e prospettive educative della solitudine

La descrizione fenomenologica dell'esperienza della solitudine che si è cercato di offrire, seppure sinteticamente, nel paragrafo precedente, impone un passaggio pedagogico imprescindibile nella direzione di un'ermeneutica dei vissuti che essa propone agli adolescenti omosessuali, nel caso specifico, ma che può essere estesa attraverso una generalizzazione di senso anche a tutti gli altri.

² «È proibito» poesia di Alfredo Cuervo Barrero.

La solitudine come esperienza di *phatos* entra nel discorso pedagogico, innanzitutto, attraverso una delimitazione importante dei suoi significati: come uno spazio e un tempo potenzialmente educativi, all'interno dei quali il soggetto può ritrovare opportunità formative e autotrasformative grazie alla propria capacità di conferire un significato personale all'esperienza solitaria o, meglio, alla disposizione solitaria con cui si trova ad affrontare le esperienze comuni del periodo biografico, mettendo in moto processi di cambiamento e crescita. Si potrebbe parlare di una prima macro-categoria di una solitudine come fattore educativo di per sé nel senso di risorsa emotiva e di contenimento e gestione delle emozioni stesse, quasi una sorta di dispositivo autoregolativo di affinamento personale delle competenze esistenziali che si stanno costruendo proprio nel periodo adolescenziale. Dall'altro lato, proprio come all'estremo opposto, si trova quella solitudine che è maggiormente a rischio di circoscriversi come esperienza disperata e fine a sé stessa e che necessita, perciò, di un'esplicitazione più evidente del potenziale educativo che contiene. Perché ciò sia possibile è necessario che l'educazione al sentire (Maltese, 2017) e, prima ancora, la riflessione pedagogica a essa sottesa, accompagnino e si prendano cura della formazione di alcune competenze come quelle autoriflessive e, conseguentemente, narrative che, proprio durante l'adolescenza, risultano centrali rispetto al processo di costruzione dell'identità.

Le capacità di elaborazione della solitudine attengono a dette competenze che permettono al soggetto di transitare dalle esperienze di isolamento alienanti, spersonalizzanti e subite a quelle della solitudine formativa, in cui riflessione e parola (intesa come comunicazione) favoriscono consapevolezza e responsabilità nei confronti del proprio progetto esistenziale.

Ai fini della chiarificazione pedagogica risulta altresì importante la caratterizzazione della solitudine non tanto nei termini di uno stato d'animo, che si aggiunge alle altre esperienze più o meno consuete del periodo adolescenziale, quanto, piuttosto, come reale "esperienza nell'esperienza", solo così, infatti, essa potrà as-

sumere quell'aspetto educativo che Dewey individua nell'essere motore di ulteriore esperienza.

Il richiamo alle competenze autoriflessive, che permettono di decifrare pedagogicamente la solitudine adolescenziale, trova un suo fondamento implicito nelle teorie dell'apprendimento trasformativo che, da Mezirow (1991) in poi, sottolineano, prima di tutto, come il punto di innesco di ogni processo di apprendimento risieda in un'esperienza disorientante e come tale processo possa condurre a delle trasformazioni, anche esistenziali, mediante il passaggio di autoanalisi del proprio vissuto. E, ancora, secondo Schön (1993) la pratica riflessiva è sollecitata proprio da momenti di crisi e di difficoltà, molto più che dalla linearità della quotidianità: una situazione problematica, come può esserlo quella della percezione e consapevolezza della propria solitudine, incide e attiva le componenti cognitive ed emotive dei processi riflessivi.

La solitudine, in un'ottica pedagogica, potrebbe fungere da attivatore del processo di autoriflessione che produce comprensione, conoscenza e interpretazione, rendendo intellegibile questa solitudine senza evitarla, accantonarla o demonizzarla e rendendola, dunque, dimensione educativa nella misura in cui contribuisce al cambiamento del pensiero e conseguentemente dell'azione.

Parimenti, ma su un versante più relazionale, la competenza definita narrativa di rendere comunicabili i propri vissuti trova la sua giustificazione nella possibilità, anch'essa educativa, di fuoriuscire dal limbo della solitudine semplicemente esperita o, peggio ancora, subita. La parola è, già di per sé, secondo Freire (1971) uno strumento rivoluzionario, nel gesto del "prenderla" per raccontarsi è racchiusa tutta la portata pedagogica della rivoluzione educativa della propria esistenza in crescita. Solitudine e silenzio, difatti, non sono sinonimi ma, probabilmente, condizioni che, pur nella loro affinità, possono ricercare possibilità di riconoscimento reciproco attraverso la parola. Narrare di sé, della propria storia di vita, rende la solitudine dicibile e, quindi, condivisibile nella direzione della co-costruzione dei significati perché è attraverso la narrazione che l'uomo costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel proprio agire (Melacarne, 2018; Stria-

no, 2005). Per Bruner (1996) la nostra capacità di tradurre l'esperienza in termini narrativi è uno strumento per creare. La narrazione, quindi, è uno dei principali canali con cui si ha accesso alla conoscenza e si costruisce la conoscenza del mondo. Se la narrazione ci permette di comprendere e dare senso al mondo e alla realtà che ci circonda, quando l'azione narrativa vede il narratore come protagonista, la conoscenza e l'attribuzione del significato saranno dirette precisamente verso sé stessi e la propria azione. Infatti, Bruner (1991) identifica l'auto-narrazione come un dispositivo utile per attivare una riflessività specifica in situazioni di transizione biografica canonica o traumatica (come la percezione della propria solitudine e del proprio limite durante l'adolescenza).

La narrazione della solitudine diventa così pratica educativa in quanto presa in carico e cura del sé e dei propri vissuti:

raccontare, anche le situazioni più dolorose, risponde all'esigenza umana di tirare dei fili lungo la propria esistenza, cercando di dare unità e coerenza agli episodi della propria vita attraverso la costruzione di "storie", che permettano di guardare al proprio corso esistenziale nella sua continua contraddittorietà, nelle sue costanti e nelle sue svolte (Sità, 2012, p. 112).

Appare, allora, più evidente l'esistenza di un potenziale formativo della solitudine che la riflessione pedagogica deve esplicitare perché la pratica educativa possa aiutare a significarla. In ogni percorso di crescita adolescenziale l'esperienza della propria solitudine ha un ruolo centrale nel processo di progettazione e soggettivazione esistenziale, pertanto educare al senso di questa percezione deve tradursi nella costituzione di un atteggiamento e di uno sguardo particolarmente personale e specifico nei confronti degli eventi e dei vissuti che la richiamano. È in questo modo che la cura educativa di sé non è un contrasto della propria solitudine perché, come afferma Masullo in una recente intervista (Fraudatario, 2018), «la solitudine è insuperabile, quella profonda» (p. 244) ma un prendersene cura, attraverso il riconoscimento del valore e dei significati che la connotano e consentono di

affratellare la nostra solitudine con la solitudine degli altri. Cioè ognuno di noi rimane solo, quindi rimane nella impossibilità di far sentire quello che sente, però [...] può comunicare delle sensazioni, così come queste sensazioni sono rappresentabili (p. 244),

tanto da poter concludere con Emily Dickinson (1862) che «forse sarei più sola senza la mia solitudine».

Bibliografia

- Batini F., & Santoianni B. (2009) (a cura di). *L'identità sessuale a scuola*. Napoli: Liguori.
- Boni S. (2017). La solitudine e l'isolamento in adolescenza. *Profiling. I profili dell'abuso*, 8(3).
- Bruner J.S. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In M. Ammaniti & D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Burgio G. (2008). *Mezz'i maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale, una ricerca etnopedagogica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Demetrio D. (1998a). *Elogio dell'immatùrità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio D. (1998b). *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi editore.
- Formenti L. (2012) (a cura di). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Fraudatario A. (2018). Intervista ad Aldo Masullo. Consigli “patìci” di un filosofo ai giovani psicologi. *Comprendere*, 27-30, 237-252. Disponibile in: <http://www.rivistacomprendere.org/allegati/XXVII-XXX/c10.pdf> [27 aprile 2019].
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Goossens L., Lasgaard M., Luyckx K., Vanhalst J., Mathias S., & Masy E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: a confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences*, 47, 890-894.
- Iaquinta T. (2015). Educare al dolore. *Metis*, V(1).

- Klein M. (2012). *I primi stadi dello sviluppo infantile*. Milano: Bollati Boringhieri. (Original work published 1935-1946).
- Larson R.W. (1997). The emergence of solitude as a constructive domain of experience in early adolescence. *Child Development*, 68, 80-93.
- Maltese S. (2017). *Traiettorie underground della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Masullo A. (2003). *ParticITÀ e indifferenza*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Melacarne C. (2018). Riflessione, narrazione e apprendimento trasformativo. *Educational Reflective Practices*, 2, 201-213.
- Melotti G. (2010). La rappresentazione della solitudine e della persona solitaria in adolescenza. *Psicologia Scolastica*, 5(1), 69-95.
- Meregalli D. (2017). *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e pensiero.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Nanetti F. (2007). *Superare i momenti di crisi. Per una pedagogia del discernimento*. Bologna: Edizioni Pendragon.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sità C. (2015). Narrare il dolore. In L. Pati (a cura di), *Sofferenza e riprogettazione esistenziale* (pp. 111-135). Brescia: Editrice La Scuola.
- Striano M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *M@gm@*, 3(3). Disponibile in: http://www.magma.analisiqualitativa.com/0303/articolo_01.htm [27 aprile 2019].