Dire «io» a sedici anni

Il nome che si riceve, la storia che si racconta, la parola che si mantiene

RIFLESSIONI E DIECI SCHEDE DI LAVORO PER EDUCATORI, GENITORI, ANIMATORI, INSEGNANTI



PREMESSA

Il pronome più povero, la parola più piena

Nessuna parola della lingua si usa con tanta frequenza e si definisce con tanta difficoltà quanto «io». I linguisti la collocano fra quegli indicatori che, come «qui» e «adesso», non rinviano a una cosa stabile del mondo, ma a chi la pronuncia nell'istante in cui la pronuncia. Chiunque può dirla, e ciascuno la riempie di sé. Il pronome è dunque vuoto per costruzione: è un posto a sedere che resta libero finché qualcuno non lo occupa.
L'adolescenza è l'età in cui quel posto comincia a essere occupato con consapevolezza. Il bambino dice «io» da quando impara a parlare, ma lo dice con la naturalezza con cui dice il proprio nome, come si dice ciò che non pone problemi. L'adolescente lo pronuncia con un'altra intensità. Lo usa per difendere uno spazio («è un problema mio», «lasciami stare»), per rivendicare («io non sono così»), e lo usa anche senza voce, nel silenzio, quando si chiede chi sia davvero colui che dice quella parola. Nel momento in cui si accorge di avere un io, scopre quanto poco di quell'io sia in grado di dire con certezza.

Per descrivere questa condizione serve un'immagine più della definizione. In certi secoli la pergamena costava troppo per essere sprecata, così si raschiava il testo già scritto e si scriveva di nuovo sulla stessa superficie. La raschiatura però non cancellava del tutto: sotto la grafia nuova, con una luce adatta, riaffiorava la vecchia. L'io dell'adolescente somiglia a un palinsesto di questo tipo. Sotto ciò che sta scrivendo di sé affiorano le scritture di chi è venuto prima: il nome scelto dai genitori, le frasi ripetute in casa, i giudizi dei maestri, i soprannomi dei compagni, il peso di una storia familiare. Sopra, la mano sta ancora scrivendo e non sa bene che cosa, né in quale lingua. Educare, in questo senso, significa aiutare a leggere insieme le due scritture e accompagnare la mano senza prenderla.
Questo lavoro si rivolge a chi vive accanto ai ragazzi: educatori, genitori, animatori, insegnanti. Non intende offrire una teoria generale dell'identità, ma un'attenzione. Seguiremo il metodo fenomenologico, che consiste nel restare presso il modo in cui le cose si danno all'esperienza prima di spiegarle. Perciò partiremo da ciò che il giovane vive quando dice «io», poi cercheremo di capire come lo colgono gli altri quando dicono «il tale», interrogheremo infine la psicologia, la sociologia e la filosofia sul modo in cui l'identità si forma. Ci domanderemo, come ultima cosa, che cosa accada ogni giorno, nei luoghi minuti della vita, perché un ragazzo diventi qualcuno e come un processo educativo possa accompagnarlo senza sostituirsi a lui.

Nel corso del testo compaiono, in riquadri a fondo colorato, alcune voci di ragazze e ragazzi. Quelle su fondo caldo sono testimonianze reali, tratte da articoli, lettere e questionari pubblicati; quelle su fondo azzurro sono voci letterarie, tratte da due romanzi, che si affiancano alle prime come figure riconoscibili della stessa età. Per riservatezza le persone reali sono indicate con il solo nome e l'età; le fonti complete sono raccolte alla fine.

PARTE PRIMA

Quando il giovane dice «io»: la fenomenologia dall'interno

Ciò che segue descrive sei materiali con cui l'adolescente si sente costituito. Non sono sei componenti separate di un meccanismo, ma sei fili di un unico tessuto, che il ragazzo vive nello stesso tempo e quasi mai distingue. Solo chi guarda dall'esterno può nominarli uno per uno, e lo fa con la consapevolezza di semplificare.

Il corpo che non è più quello di ieri

Nell'infanzia il corpo è trasparente. Si corre, si salta, si cade e ci si rialza senza pensare al corpo, come non si pensa al vetro attraverso cui si guarda fuori. Con la pubertà questa trasparenza viene meno. Il corpo diventa opaco, si impone all'attenzione e comincia a parlare per conto proprio: arrossisce quando non vorrebbe, la voce si spezza nel mezzo di una frase, la pelle si altera, le gambe e le braccia crescono più in fretta della capacità di governarle. Ogni mattina il ragazzo deve reimparare dove si trovano gli spigoli, le distanze, la misura dei propri gesti. Vive in una casa le cui pareti si spostano durante la notte.

Il corpo è anche la prima cosa che l'adolescente è e la prima che gli altri vedono. Per questo lo specchio non serve soltanto a guardarsi: serve a verificare come si verrà guardati. Dietro la lunga sosta davanti al vetro c'è una domanda che il ragazzo non pronuncia mai: «che effetto faccio?». Nel corpo, perciò, l'io incontra l'altro prima ancora di avere imparato a parlarne. La vergogna, che è il sentimento adolescenziale per eccellenza, nasce dall'accorgersi di essere visti prima di potersi presentare.

Il corpo porta inoltre con sé una novità che non ha parole pronte: il desiderio. Sensazioni inedite, attrazioni, imbarazzi, curiosità che il ragazzo avverte come proprie e insieme come estranee, perché non le ha scelte. Il corpo gli dice qualcosa di sé che lui non ha ancora capito.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Ero ossessionata dal mio corpo che cambiava in maniera molto veloce, più veloce di quello delle mie compagne, ancora bambine.»*
>
> – Una ragazza di 16 anni · in un diario pubblicato da *Marie Claire Italia*, 23 gennaio 2023

Le emozioni: un territorio senza carta

Le emozioni dell'adolescente sono intense e, per lo più, senza nome. Le prova prima di avere imparato a distinguerle, come un viaggiatore che attraversa un paese senza possedere la carta geografica. La rabbia, la vergogna e la tristezza si presentano spesso insieme, e quando gli si chiede che cosa gli sia successo risponde con una frase che sembra un'evasione ed è invece, molte volte, la sola risposta onesta: «non lo so, sto male». L'educatore che si spazientisce non riconosce che quel ragazzo sta descrivendo un territorio per il quale mancano ancora i toponimi.

L'intensità ha un'altra caratteristica: è totale. Ciò che si prova adesso occupa tutto lo spazio e si presenta senza orizzonte. La delusione di oggi non è una delusione, è «per sempre», e l'entusiasmo del momento è la verità definitiva su ciò che il ragazzo è e vuole. Chi osserva dall'esterno vede sbalzi d'umore e li giudica capricci. Chi vive dall'interno li sente come la forma più autentica di sé, perché in ogni istante l'emozione presente non conosce un prima né un dopo.

Qui si insinua un passaggio decisivo per la costruzione dell'identità. L'emozione tende a diventare verdetto: «mi sento un fallimento» scivola in «sono un fallimento», «mi sento

escluso» in «non valgo niente». L'adolescente usa spesso ciò che prova come la prima, e talvolta la sola, prova di ciò che è. Le emozioni sono dunque il suo primo sapere su di sé, un sapere potentissimo e ancora non educato.

> **Testimonianza reale**
> *«All'inizio era noia. Rimani sul letto a guardare il soffitto e non sai cosa fare. Ma quando quel vuoto dentro di te diventa più grande, allora inizi a stare male.»*
> – Sonia, 16 anni · *L'Espresso*, 31 marzo 2021

I pensieri che nessuno sente: il segreto e la stanza chiusa

A un certo punto della crescita il ragazzo compie una scoperta silenziosa e decisiva: i suoi pensieri sono invisibili. Nessuno può leggerli, nessuno può entrarvi senza il suo permesso. È una scoperta insieme esaltante e vertiginosa. Per la prima volta possiede qualcosa che è soltanto suo, uno spazio interno che i genitori non controllano e che gli amici non conoscono. Nasce così la vita interiore nel senso proprio della parola.
Il segreto, in questa fase, ha un valore costitutivo. Non è, di per sé, un sintomo di chiusura o di qualcosa che non va. Somiglia a una stanza chiusa a chiave in una casa che ancora non gli appartiene del tutto: ciò che conta è la chiave, più di ciò che si custodisce all'interno. Il diario, le note del telefono, le playlist scelte con cura, i disegni sul quaderno sono modi indiretti di abitare quella stanza e talvolta di lasciarvi intravedere qualcosa.
Il segreto vive tuttavia di un'ambivalenza che disorienta gli adulti. Il ragazzo desidera non essere visto e desidera, allo stesso tempo, essere scoperto: tiene chiusa la porta e aspetta che qualcuno bussi nel modo giusto. Quando l'adulto interpreta la porta chiusa come un rifiuto, non vede che quella porta è il segno che un'interiorità sta nascendo. A volte la vita interiore ha anche un lato notturno: i pensieri girano a vuoto, ritornano, si ingrossano, e la frase «nessuno mi capisce» è l'esperienza di una solitudine che non è soltanto uno stato d'animo, ma una nuova condizione dell'esistere.

> **Testimonianza reale**
> *«Nessuno sa. La mia scuola è così bigotta nessuno capirebbe. Quindi mi tengo tutto dentro.»*
> – S., 14 anni · *L'Espresso*, 17 maggio 2021

Le voci degli altri diventate voce propria

Chi ascolta con attenzione un adolescente che parla di sé coglie spesso, dentro le sue frasi, il tono di qualcun altro. «Sono negato per la matematica» può essere stata, un tempo, una frase pronunciata da un insegnante o da una madre preoccupata, e oggi è diventata una constatazione che il ragazzo si ripete con la sua voce. Gli sguardi e i giudizi ricevuti non restano fuori: entrano, si sedimentano e cominciano a parlare dall'interno. Il ragazzo conversa con un coro in cui non sempre riconosce la propria voce, e non saprebbe dire con sicurezza quale di quelle frasi sia davvero sua.
Questa interiorizzazione procede su più piani. C'è la voce della famiglia, che racconta chi si è stati («tu sei sempre stato quello sensibile»), c'è quella della scuola, che misura, c'è quella dei compagni, la più potente in questa età, e c'è la voce dello schermo, che aggiunge un tratto nuovo: il giudizio resta scritto, si può rileggere, si moltiplica e si numera. Un commento o un conteggio di approvazioni non svaniscono con la fine della conversazione, ma restano a disposizione di chi li vuole riascoltare dentro di sé, e il ragazzo tende a riascoltarli.
Non tutte le voci interiorizzate feriscono. Una parola di fiducia, un «ce la puoi fare» detto da qualcuno che contava, una frase di incoraggiamento ricevuta al momento giusto possono

diventare un sostegno che il giovane si porta dietro per anni, anche senza ricordarne l'origine. La qualità delle voci che abitano un adolescente dice molto di quale casa interiore egli stia costruendo.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Quando hai vissuto in un ambiente dove tutti ti giudicano per il tuo aspetto fisico, per il tuo modo di fare, di vestirti, inizi a dare retta a quelle voci»*
>
> – Studente, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

Le attese e i valori ricevuti: abiti tagliati su altre misure

Ogni adolescente cresce dentro un reticolo di attese, alcune dichiarate e molte altre sottintese. I genitori sperano per lui, la scuola si aspetta una prestazione, la squadra o il gruppo richiedono una certa lealtà, la cultura circostante propone modelli di successo, di aspetto, di divertimento. Esiste poi la storia della famiglia, con i suoi ruoli già distribuiti: il fratello brillante, la sorella sempre a posto, il nonno di cui si dice che «ce l'hai nel sangue». Il ragazzo riceve queste attese prima di poterle valutare.
Lo stesso accade ai valori. Ciò che è giusto e sbagliato, ciò che vale la pena e ciò che è vergognoso, che cosa significhi essere onesto o riuscito, tutto questo gli arriva già confezionato. Non possiamo chiedere all'adolescente di partire da zero: egli indossa, come i fratelli minori con gli abiti dei maggiori, vestiti tagliati su misure altrui. Alcuni gli stanno bene, altri gli tirano alle spalle, altri ancora sono troppo grandi e li metterà quando sarà cresciuto. Altri li rifiuterà, talvolta con una veemenza che mostra proprio quanto pesassero.
Il tempo dell'adolescenza è allora il tempo della prova dell'abito. Il ragazzo cerca di capire che cosa, di ciò che ha ricevuto, sia diventato suo e che cosa resti un'eredità che porta addosso senza sentirla propria. Nella ribellione c'è spesso, più che il rifiuto dei valori, una forma di attenzione verso di essi: nessuno si arrabbia tanto con ciò che non conta.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Non gli ho mai detto che io non voglio essere come loro, che non devo essere per forza quello che loro hanno programmato che io sia.»*
>
> – Studente, 16 anni, a proposito dei genitori · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

Continuità e discontinuità: la barca che si ripara in mare

Davanti a una vecchia fotografia o a un messaggio scritto due anni prima, l'adolescente dice con sincerità: «non mi riconosco più». Cambiano i gusti, le amicizie, le convinzioni, perfino il modo di ridere. Eppure, nello stesso momento, egli sa di essere la stessa persona che nella fotografia sorride: c'è qualcuno a cui questi cambiamenti accadono. Il sentimento di continuità e quello di discontinuità convivono in lui e si contraddicono senza escludersi.
Il filosofo Otto Neurath ha descritto la condizione di chi deve migliorare le proprie conoscenze con l'immagine dei marinai che riparano la nave in mare aperto: tavola dopo tavola, senza poterla portare in cantiere, perché non possono interrompere la navigazione. L'adolescente si trova in una situazione molto simile. Non può fermare la vita per ricostruire se stesso. Continua ad andare a scuola, a frequentare gli amici, a rispondere in famiglia, e nel frattempo cambia le tavole della barca su cui sta navigando.
A questa fatica si aggiunge un'altra esperienza: il ragazzo non è identico in ogni contesto. Con i genitori, con gli amici, in classe e sullo schermo si mostra in modi diversi, e talvolta teme di essere falso. «Chi sono davvero?» è una domanda che nasce da questa pluralità. Ciò che rende sopportabile il cambiamento è, di solito, la presenza di qualcuno che ricorda chi egli è stato:

un nonno, un vecchio amico, un educatore che lo conosce da anni. La memoria custodita da altri funziona come una chiglia: non impedisce alla barca di mutare, ma le consente di non rovesciarsi.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Hai dovuto imparare ad abbracciarti da sola, a prenderti cura di te stessa, a rincollare i pezzi prima che fosse troppo tardi.»*
>
> – Daniela, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 30 marzo 2020

Ciò che nell'io sfugge

I sei materiali descritti non esauriscono l'io. Il ragazzo che sente il proprio corpo, ascolta le proprie emozioni, custodisce un segreto, riconosce le voci altrui, porta le attese ricevute e attraversa il cambiamento non coincide con nessuna di queste cose. C'è in lui un'eccedenza: qualcuno che sente, ascolta, custodisce, riconosce, porta e attraversa, e che nessuna descrizione riesce a catturare. È la ragione per cui l'adolescente ha spesso la sensazione di essere più di tutto ciò che sa dire di sé, e di non poter essere ridotto a nessuna delle definizioni che lo riguardano.

Questa eccedenza è la ragione ultima del rispetto che l'educatore gli deve. Non gli spetta il compito di definire il ragazzo, e nemmeno quello di indovinarlo. Gli spetta di riconoscere, accanto a ciò che si vede, qualcosa che resta nascosto e che sarebbe una violenza pretendere di spiegare.

Ma questo io che sfugge a se stesso non vive nella solitudine. Vive sotto gli sguardi, e gli sguardi lo nominano. Di come gli altri dicono «il tale» ci occuperemo nella parte seguente.

PARTE SECONDA

Quando gli altri chiamano per nome

Il «tale» di cui si parla e il «tu» a cui ci si rivolge

Dietro una porta socchiusa, un ragazzo ascolta due adulti che parlano di lui. Pronunciano il suo nome, poi aggiungono una frase che comincia con «è uno che» e prosegue con un aggettivo. Non gli si rivolge nessuno: eppure sente che si sta decidendo qualcosa su di lui. Quando rientra nella stanza e un adulto gli dice «ciao, Marco, come va?», percepisce a pelle che il suo nome è stato pronunciato di nuovo, ma in un altro modo. Nel primo caso era un oggetto di cui si parlava. Nel secondo è qualcuno a cui si chiede una risposta.
Questa differenza, che ogni adolescente avverte senza saperla spiegare, è il cuore della parte che segue. Gli altri dicono l'adolescente in due modi: lo dicono *di* lui e lo dicono *a* lui. I due modi non coincidono, e l'io del giovane si forma nello spazio che li separa.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Spesso ci sembra di essere gli unici che non riescono a parlare e si sentono tanto in colpa. Ci capita di sentirci sbagliati o inappropriati, poco sinceri.»*
>
> – Matilde, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

Parlare di qualcuno, parlare a qualcuno

Nella lingua italiana l'espressione «un tale» designa una persona di cui non si vuole o non si può dire il nome: qualcuno, uno qualunque, uno che passava. Anche quando si adopera il nome proprio, lo si può fare nello stesso registro. «Marco è fatto così», «Giulia è una che…» sono frasi in cui il nome compare, ma la persona resta in terza posizione: se ne parla, e intanto lei non c'è.
I linguisti hanno notato che nella grammatica di quasi tutte le lingue le persone che parlano, l'«io» e il «tu», stanno nel dialogo, mentre la terza persona è colui di cui si parla e che non partecipa alla conversazione. Il filosofo Martin Buber ha tratto da questa osservazione una distinzione fra due modi fondamentali di rivolgersi al mondo: la relazione Io-Esso, in cui l'altro è un oggetto che si descrive, si misura, si utilizza, e la relazione Io-Tu, in cui l'altro è una presenza che interpella e a cui si risponde. Nessuno vive soltanto in una delle due, ma le due non si equivalgono. Chi viene detto sempre al terzo grado e mai chiamato ha la sensazione di non essere più in scena.
Gli adolescenti sono, per condizione, i più parlati. Si discute di loro nei consigli di classe, nelle riunioni dei genitori, nelle chat degli adulti, nei commenti dei compagni, nelle conversazioni in sala docenti o in sacrestia. Si fa spesso con affetto e con preoccupazione sincera. Ma il ragazzo vive in un mondo dove circola un discorso su di lui che egli non controlla e che raramente ascolta per intero. Una parte della sua vita è costituita da un ritratto che si sta dipingendo nelle stanze in cui lui non è invitato.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Non ho mai detto alle persone che sparlano di me, quanto sia pesante la costante pressione di qualcuno che cerca di trascinarti in basso e quanto potrebbe essere costruttivo invece avere continuamente persone con cui confrontarmi faccia a faccia.»*
>
> – Morgana, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

Che cosa coglie chi dice «il tale»

Che cosa vedono gli altri quando dicono «il tale»? Non ciò che l'adolescente sente di essere, ma tre strati sovrapposti.
Il primo è l'apparenza: il corpo, il modo di vestire, la voce, il portamento. È ciò che si coglie in un secondo e che orienta il giudizio prima di qualunque conoscenza. Il secondo è il comportamento che si ripete: il ragazzo che arriva sempre tardi, quello che risponde a tono, la ragazza che non alza mai la mano. Dalla ripetizione si ricava una regola e dalla regola un carattere. Il terzo strato è la storia, ridotta a un riassunto: «era già così alle medie», «viene da una famiglia complicata», «ha avuto un anno difficile». Il riassunto serve a ordinare, e proprio perché ordina è sempre più povero di ciò che riassume.
Chi parla così non agisce per cattiveria. La nostra mente non può tenere presente la complessità di ciascuna delle persone che incontra e per orientarsi ricorre a tipi, a figure riconoscibili in cui collocare chi ci sta davanti. Il «tale» è un ritratto fatto a matita in dieci minuti da un ritrattista di strada: coglie un tratto, lo ingrandisce, e ciò che nasce somiglia alla persona più di quanto la persona vorrebbe, perché la somiglianza ritaglia il tratto più visibile.
Ma c'è un secondo limite, tipico dell'età adolescenziale: il ritardo. L'immagine che gli altri si sono fatti di un ragazzo è stata composta ieri, e ieri, a quell'età, è già lontano. Gli adulti e i compagni usano una carta d'identità con la fotografia di quando aveva dodici anni: il volto è cambiato, ma all'ufficio lo riconoscono ancora dalla fototessera. «Quello che non parlava mai» può avere trovato da mesi una voce, e continuare a essere presentato così a chi arriva nuovo. L'adolescente cambia più rapidamente di quanto gli altri riescano ad aggiornarsi, e ciò che chiamiamo «incomprensione» tra generazioni è spesso soltanto questa distanza fra la velocità del cambiamento e la lentezza dell'immagine.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Se alla fine un ragazzino si rinchiude spesso nel mondo online, la maggior parte delle volte è perché vuole scappare dalla realtà, dai giudizi e dal pensiero delle persone»*
>
> – Un ragazzo di 15 anni · questionario «Connessioni fragili», *VareseNews*, 9 ottobre 2026

Lo sguardo che fissa

Esiste un'esperienza, descritta con precisione dal filosofo Jean-Paul Sartre, che molti adolescenti riconoscono subito. Un uomo, curvo davanti a una porta, guarda attraverso il buco della serratura. È tutto assorbito da ciò che vede, non pensa a se stesso, non è nessuno: è soltanto la sua attenzione. All'improvviso sente dei passi nel corridoio. In quell'istante diventa qualcuno agli occhi di un altro: un uomo curvo davanti a una porta, un curioso, uno che spia. Il sentimento che lo coglie è la vergogna, cioè la scoperta improvvisa di essere un oggetto per qualcuno.
L'adolescente vive questo scarto continuamente. Cammina in un corridoio della scuola e a un tratto si accorge di essere guardato. Fino a un istante prima era presso se stesso, adesso è fuori di sé, nel punto in cui gli altri lo vedono. Il suo corpo, che stava semplicemente andando in classe, diventa un corpo guardato. Il segreto di cui parlavamo, la stanza chiusa a chiave, è la sua protezione da questo sguardo. La vergogna è il sentimento di chi è stato sorpreso fuori dalla stanza.
Esistono però due modi di guardare. Lo sguardo che fissa ferma l'altro in ciò che appare e lo riduce a ciò che si vede: la ragazza con l'apparecchio, il ragazzo basso, la più brava della classe. Lo sguardo che riconosce, invece, vede ciò che appare e lascia un margine a ciò che ancora non appare. Non possiamo sempre scegliere quale dei due ci colpisca, ma l'adolescente impara presto a distinguerli, e talvolta dalla differenza dipende come attraverserà quel corridoio per molti anni.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Qualche anno fa il mio telefono è stato aperto e analizzato da cima a fondo dai miei genitori. Questa cosa mi ha fatta sentire violata»*
>
> – Una ragazza di 16 anni · questionario «Connessioni fragili», *VareseNews*, 9 ottobre 2026

L'etichetta che diventa destino

Una parola detta con una certa continuità tende a diventare vera. Il sociologo Robert Merton ha chiamato questo meccanismo profezia che si autoavvera: una previsione, pronunciata come se fosse un fatto, induce chi la ascolta e chi la pronuncia a comportarsi in modo da realizzarla. Negli anni Sessanta due ricercatori, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, ne trassero un'immagine celebre da un esperimento condotto in una scuola elementare, nel quale le aspettative dichiarate degli insegnanti sembravano influire sui risultati degli allievi. I dati di quella ricerca sono stati discussi, e la loro entità è stata ridimensionata, ma l'intuizione di fondo resta riconosciuta: ciò che si attende da una persona agisce su ciò che essa diventa.
Un'etichetta funziona come un cartellino attaccato su un contenitore in cui la sostanza sta ancora fermentando. L'adolescente è, per eccellenza, un contenitore del genere: ciò che dentro di lui sta maturando non ha ancora preso forma, e un nome troppo presto apposto («il difficile», «il timido», «la ribelle») rischia di fissarne l'esito prima del tempo. Davanti all'etichetta il ragazzo ha, di solito, tre risposte possibili. Può accettarla, riconoscendo come propria la parte che gli viene assegnata: il simpatico della classe finisce per non potersi permettere di essere triste, perché il suo ruolo non lo prevede. Può rifiutarla con forza, costruendosi una contro-identità: se tutti dicono che è un problema, tanto vale esserlo fino in fondo, e in questo modo l'etichetta lo domina proprio mentre lui crede di combatterla. Oppure può nascondersi, mostrando in pubblico la figura attesa e riservando la vita vera a uno spazio privato che nessuno vede.
Questa dinamica riguarda anche le etichette positive, che sono insidiose perché sembrano un dono. Il «bravo ragazzo», la «figlia modello», «quello su cui si può contare» portano con sé una gabbia dorata: sono ruoli che non ammettono cedimenti. Chi li riceve scopre che deludere è diventato impossibile e che tutto ciò che nel suo mondo interiore non rientra nella parte (la rabbia, la stanchezza, il dubbio) deve restare nascosto. Si può essere imprigionati tanto dalla vergogna quanto dalla lode.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Sono consapevole di non essere la figlia 'perfetta', quella che fa sempre tutto quello richiesto con puntualità, come per esempio stendere il bucato o apparecchiare la tavola, o insomma quella che sbaglia raramente.»*
>
> – Beatrice, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 7 dicembre 2019

Il gruppo e la vetrina

Fra tutti gli sguardi che incontra, quello dei coetanei ha per l'adolescente un peso particolare. Vi si decide qualcosa che nessun'altra età percepisce con tanta forza: l'appartenenza. Essere accettato dal gruppo è, in quella fase della vita, questione di sopravvivenza interiore. Per questo il gruppo assegna i ruoli con una rapidità e una durezza che gli adulti non sempre colgono: il simpatico, la secchiona, il silenzioso, quello che sta sempre in disparte. E per questo i soprannomi, che nascono per scherzo e restano come cicatrici, hanno una forza che non si riesce a spiegare a chi non l'ha provata. Un soprannome è un nome assegnato dagli altri, spesso senza possibilità di appello, a metà fra l'affetto e la ferita.

A questo si aggiunge, per la generazione presente, un luogo nuovo dove lo sguardo si organizza: lo schermo. Il profilo sui social somiglia a una vetrina. Si allestisce per essere guardati, si dispongono con cura le immagini, si sceglie che cosa mostrare e che cosa lasciare nel retrobottega. Il pubblico, però, resta invisibile: chi guarda, quando e con quale intento, non si sa. Il giudizio inoltre si presenta già misurato, in numeri di approvazioni e di visualizzazioni, e la misura dà all'incertezza una falsa precisione, perché trasforma lo sguardo degli altri in un punteggio. Molti ragazzi mantengono più profili, uno aperto e uno riservato a pochi, come chi tiene una vetrina sulla strada principale e una stanza sul retro per gli amici. L'allestimento richiede una fatica continua e silenziosa.
La vetrina non è soltanto una prigione. Per la prima volta l'adolescente ha il potere di scrivere in prima persona il proprio «tale»: sceglie le immagini, le parole, il nome con cui comparire, e può trovare chi lo capisce e lo accoglie come in nessun altro luogo vicino a lui. Ma il vetro è sempre fra lui e il pubblico, e ciò che si guadagna in libertà di costruzione si paga in esposizione al giudizio. Chi si mostra per essere riconosciuto rischia di sentirsi giudicato proprio dove sperava di essere visto.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Per alcuni è come stare in un fronte di guerra senza difese, senza nulla […] Devi stare attento a cosa posti, a cosa dici.»*
>
> – Un ragazzo di 15 anni · questionario «Connessioni fragili», *VareseNews*, 9 ottobre 2026

Lo scarto

Fino a qui abbiamo descritto due realtà. C'è l'io sentito, quello della Parte prima: il corpo in cambiamento, le emozioni senza carta, il segreto, le voci interiorizzate, le attese, il sentimento di continuità e di rottura. E c'è il «tale» percepito, composto di apparenza, abitudini e storia riassunta. Tra le due cade uno scarto, e dalla sua ampiezza dipende gran parte del benessere o del malessere di un ragazzo.
Quando i due si avvicinano, accade qualcosa che chi lo ha vissuto non dimentica: il sollievo di sentirsi visti. «Mi hanno capito» è la frase con cui un adolescente descrive il momento in cui qualcuno gli ha restituito una parola che somigliava a ciò che portava dentro. Questa coincidenza è rara e preziosa, e non va cercata come condizione permanente: sarebbe pretendere di essere conosciuti fino in fondo.
Quando lo scarto è moderato, serve da stimolo. Ci si accorge che gli altri hanno un'idea di noi un po' diversa dalla nostra, e questo costringe a interrogarsi, a correggere, a mostrarsi meglio. Nelle conversazioni con un amico che ci dice «ma tu non sei così» c'è già qualcosa di educativo.
Quando lo scarto si allarga, invece, produce sofferenza. Il ragazzo si sente un impostore, senza riuscire a spiegare perché. Indossa una maschera, che non è falsità: è una protezione, un modo per attraversare il giorno senza essere ferito. La parola latina *persona*, secondo un'etimologia antica e discussa, indica la maschera dell'attore, attraverso cui la voce risuonava. L'intuizione che contiene è preziosa: la maschera non cancella la voce, la fa risuonare in un altro modo. Il pericolo comincia quando la maschera aderisce al volto, e il ragazzo non ricorda più dove finisca la figura e dove cominci lui. In quel punto compare il grido adolescenziale più sincero, quello che gli adulti ascoltano come una provocazione: «voi non mi conoscete».

> **Testimonianza reale**
>
> *«Non ho mai detto a nessuno quanto a volte possa essere fragile e sensibile, nonostante a volte sembri tutto il contrario.»*
>
> – Morgana, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

Quando gli altri chiamano per nome

Ogni mattina, in molte scuole, l'insegnante fa l'appello. Pronuncia un nome dopo l'altro e attende, da ciascuno, una parola: «presente». Si tratta di un rito talmente ordinario da sembrare insignificante, ma contiene la forma più semplice dell'esperienza che stiamo cercando di descrivere. Chi risponde «presente» sta dicendo, per la prima volta in quella giornata, «io». E lo dice perché qualcuno lo ha chiamato.

Nessuno comincia dicendo «io». Si comincia rispondendo. Prima di poter pronunciare il pronome, il bambino è stato chiamato con un nome, e il suo primo «io» è stato la risposta a un «tu» che gli ha detto: sei tu che mi interessi, sei tu che aspetto. I linguisti osservano che l'«io» esiste soltanto in relazione a un «tu» a cui si rivolge: dove non c'è nessuno a cui parlare non c'è nessuno che possa dire «io» nel senso pieno. Il pronome più povero, di cui parlavamo in apertura, si riempie perché un altro lo ha prima chiamato.

Il nome è l'esperienza più singolare di questa relazione. Il ragazzo non lo ha scelto: gli è stato dato prima che potesse rispondere, da altri, con motivi che forse non conosce. Eppure nessuna parola gli appartiene di più. Lo riconosce da lontano, in mezzo al rumore, e il suo corpo risponde prima della sua volontà. È il paradosso di ciò che si riceve e diventa proprio: il nome non è una creazione dell'adolescente, ma è il punto in cui comincia a esserci.

Il nome, inoltre, non si dice mai nello stesso modo. Lo grida la madre dalla cucina, lo dice per intero il padre quando è arrabbiato, lo accorcia con tenerezza la nonna, lo pronuncia con il cognome l'allenatore, lo storpia il gruppo con un soprannome, lo sussurra con una voce diversa la persona di cui si è innamorato. Ogni tono propone un'idea di chi sia colui che viene chiamato. Per questo molti adolescenti, a un certo punto, lavorano sul proprio nome: lo abbreviano, lo cambiano, scelgono per sé un nome d'arte o uno pseudonimo nei luoghi in cui è possibile farlo. Tentano di scriverne finalmente una parte, di diventare gli autori del richiamo con cui vogliono essere chiamati.

Chiamare per nome non è però dire «il tale», e la differenza ha una conseguenza decisiva. Quando qualcuno dice «Marco è fatto così», chiude: dichiara ciò che Marco è. Quando qualcuno dice «Marco?» e attende, apre: lascia a Marco il tempo di rispondere, e non sa che cosa risponderà. Il «tale» è un enunciato, che si può giudicare vero o falso. Il nome è una chiamata, che si può raccogliere o lasciar cadere. L'enunciato descrive il passato, la chiamata si rivolge a un futuro che non è ancora stato scritto. In italiano la parola «risposta» è sorella di «responsabilità»: essere chiamato per nome vuol dire che qualcuno si aspetta qualcosa da me, e che io sono il solo a poterlo dare.

Perché un nome faccia davvero questo effetto, serve che chi lo pronuncia attenda la risposta. La stessa parola, detta da una voce indifferente, resta una voce da elenco: ogni burocrazia chiama per nome senza rivolgersi a nessuno. Ciò che fa del nome un nome è lo sguardo di chi lo dice e il tempo che lascia a chi lo sente.

La tradizione biblica ha custodito di questa esperienza due scene che parlano anche a chi non crede. Nella prima, il giovane Samuele, a notte, si sente chiamare per nome. Corre dal vecchio sacerdote Eli credendo che sia stato lui: per tre volte viene rimandato a dormire. Solo alla terza Eli capisce che a chiamare il ragazzo è un altro, e gli insegna a rispondere. Eli non è colui che chiama, ma colui che aiuta il giovane a riconoscere di essere chiamato: una figura straordinaria dell'educatore. La seconda scena è nel racconto del mattino di Pasqua. Maria di Magdala piange davanti alla tomba vuota e non riconosce l'uomo che le sta di fronte. Lo

riconosce soltanto quando lui pronuncia il suo nome. Sentirsi chiamare, in quella pagina, è il momento in cui l'altro diventa riconoscibile perché io sono riconosciuta.

> **Testimonianza reale**
> *«Vorrei chiedere di essere ascoltata quando ne ho bisogno, o in casi in cui non mi è permesso»*
> – Anna Maria, 18 anni · *La Nuova Sardegna*, 7 dicembre 2019

Tra ciò che si dice di lui e ciò che gli si dice

Gli altri continueranno a dire «il tale». È inevitabile e in parte necessario: la vita comune non sarebbe possibile senza tipizzazioni, senza giudizi, senza il racconto che si fa degli assenti. Il compito dell'educatore non è abolire il discorso *su* di lui, ma fare in modo che quel discorso resti provvisorio, aperto, soggetto a correzione. La frase «è fatto così» dovrebbe sempre portare con sé, nell'intenzione di chi la pronuncia, un sottinteso: «finora». E dovrebbe continuare a esistere, accanto a essa, il discorso *a* lui, quello che gli rivolge il suo nome e aspetta.

L'io dell'adolescente si costituisce in questo spazio, fra l'immagine che gli altri compongono e il nome con cui lo chiamano. Se prevale la prima, il ragazzo si sente descritto e oppone una maschera. Se prevale la seconda, si sente atteso e può cominciare a rispondere. Da ciò che accade tra questi due modi del dire dipende molto del suo cammino.

Resta da chiedere come la psicologia, la sociologia e la filosofia abbiano pensato questo processo. È il compito della parte seguente.

> **Testimonianza reale**
> *«Caro babbo, ho passato sedici anni con te e ora mi sembra che tu non mi conosca più.»*
> – Una studentessa di 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

PARTE TERZA

Come si costituisce l'identità

Tre sguardi sullo stesso cantiere: la psicologia, la sociologia, la filosofia

Un ragazzo di sedici anni deve compilare la breve presentazione di sé che accompagna il suo profilo: poche righe, un limite di caratteri. Scrive, cancella, riscrive. Alla fine lascia qualcosa come «musica, calcio, un po' pazzo, fedele agli amici». Sembra poco, eppure nelle poche parole è condensato quasi tutto ciò che questo studio intende capire.
Lo psicologo guarderebbe quella frase chiedendosi che cosa il ragazzo stia compiendo: sta tentando di ricondurre a un'unità esperienze diverse, e questo è il compito specifico della sua età. Il sociologo si domanderebbe per chi egli scriva: a quale pubblico pensa, quali modelli ha davanti, quali regole non dette stanno guidando la sua mano. Il filosofo chiederebbe un'altra cosa ancora: chi sia colui che dice «io» e con quale diritto affermi qualcosa di sé. Sono tre domande diverse, che riguardano tutte il medesimo fatto: come cresce una persona, in mezzo a chi cresce, e chi sia colui che cresce.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Voglio fare le cose che facevo prima e in più provare ed imparare nuove cose e cercare di essere una persona consapevole.»*
>
> – Miriana, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 30 marzo 2020

La psicologia: l'identità come compito dell'età

Un sentimento di continuità, riconosciuto dagli altri. Lo psicoanalista Erik Erikson ha dato all'identità adolescenziale la formulazione che ancora oggi orienta molta ricerca. Per lui l'identità non è un possesso che si conquista una volta per tutte, ma un sentimento: la sensazione di essere se stessi attraverso il tempo, e di essere riconosciuti dagli altri come tali. Il giovane sta bene quando la continuità che avverte dentro corrisponde alla continuità del proprio significato agli occhi di chi gli sta intorno. Quando non corrisponde, sopraggiunge ciò che Erikson chiama confusione di ruoli: non sapere più quale parte recitare, e nemmeno se ci sia una parte che gli appartenga.
Erikson riconosce all'adolescenza un tempo particolare, che chiama moratoria psicosociale: un periodo di sospensione in cui la società tollera che il giovane provi, sbagli e cambi senza vincolarsi in modo definitivo. È un tempo prezioso e, nelle nostre società, sempre più esposto a una pressione contraria, che spinge a scegliere presto e a scegliere bene. Colpisce che la virtù che lo stesso autore attribuisce a questa età sia la fedeltà: la capacità di sostenere gli impegni liberamente assunti, anche quando le idee e i valori ricevuti si rivelano contraddittori. L'identità, per lui, nasce dal cammino di chi sperimenta e, a un certo punto, si lega a qualcosa.
Esplorare e impegnarsi. Lo psicologo James Marcia ha tradotto questa intuizione in una griglia che gli educatori trovano utile. Due sono le dimensioni: l'esplorazione, cioè il tempo in cui si mettono alla prova alternative, e l'impegno, cioè la scelta di legarsi a qualcosa. Dalla loro combinazione nascono quattro condizioni. Nella diffusione il giovane non esplora e non si impegna: galleggia. Nella preclusione si impegna senza avere esplorato, perché ha assunto le scelte degli adulti come se fossero sue. Nella moratoria esplora senza ancora impegnarsi, e vive nell'inquietudine. Nel conseguimento si impegna dopo avere esplorato, e sente le proprie scelte come proprie.
Queste condizioni non sono tappe obbligate, e una stessa persona può attraversarle in ambiti diversi. Ma contengono un avvertimento prezioso per chi educa. La preclusione è tranquilla,

spesso apprezzata dagli adulti, perché il ragazzo sembra sapere già che cosa vuole; è però la più fragile, perché si regge su un'identità ricevuta e mai messa alla prova. La moratoria è invece rumorosa e a volte irritante, ma è la condizione in cui può nascere qualcosa di autentico. Un adulto che confonda la docilità con la maturità finisce per proteggere ciò che dovrebbe mettere in movimento.

La base sicura. Perché si possa esplorare serve un punto da cui partire e a cui tornare. La teoria dell'attaccamento, elaborata da John Bowlby e da Mary Ainsworth, lo chiama base sicura: la presenza affidabile di qualcuno da cui allontanarsi senza timore di perdere ogni cosa. Nell'adolescenza la base cambia forma, perché non si tratta più di un genitore da cui non ci si stacca ma di un luogo affettivo a cui si può ritornare dopo avere sbagliato. L'esplorazione di cui parla Marcia dipende da questa riserva di fiducia: chi non ha una base si getta nell'impegno prematuro per bisogno di sicurezza oppure resta fermo per paura.

Il vero e il falso sé. Il pediatra e psicoanalista Donald Winnicott ha descritto due modi di esistere. Nel primo l'individuo agisce a partire dal proprio centro spontaneo, e Winnicott lo chiama vero sé. Nel secondo costruisce una facciata di compiacenza per proteggere ciò che ha di più fragile, ed è il falso sé. Il falso sé non è una menzogna: spesso salva la persona, ma se si indurisce la separa da ciò che sente. Winnicott aggiunge due considerazioni di rilievo educativo. La prima è che una capacità essenziale è quella di stare soli in presenza di qualcuno: il bambino gioca da solo se sente accanto una persona fidata che non lo interrompe. È la condizione dello spazio interiore di cui parlavamo a proposito del segreto, e per l'adolescente significa potersi chiudere in stanza sapendo che qualcuno, fuori, c'è. La seconda riguarda gli adulti: di fronte alle sfide dell'adolescente, secondo Winnicott, il loro compito è sopravvivere, cioè restare presenti senza vendicarsi e senza sfaldarsi. Chi attacca e chi cede sono entrambi di nessun aiuto.

La storia di vita. Lo psicologo Dan McAdams ha sostenuto che l'identità, nel suo senso più pieno, è una storia che la persona racconta a se stessa e agli altri, e che si va costruendo con il tempo. Le ricerche sull'adolescenza mostrano che è proprio in questa età che la capacità di raccontare la propria vita fa un salto: il ragazzo comincia a mettere in rapporto gli episodi, a trovare cause, a riconoscere temi ricorrenti, a dire «sono cambiato da quando…», «è per questo che adesso…». Prima gli eventi erano un elenco, ora cominciano a formare una trama. Si tratta di una scoperta che la filosofia, come vedremo, aveva intuito da tempo.

I limiti dello sguardo psicologico. Questa prospettiva illumina il compito interiore del giovane, e talvolta rischia di presentare gli altri come un contesto o uno sfondo. Tende inoltre a descrivere l'identità come un traguardo da raggiungere, quando nella vita reale resta un processo che non conclude mai. Va infine ricordato che i modelli sono nati in società occidentali del Novecento, e non descrivono ugualmente bene ogni cultura. Servono, ma vanno completati.

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Ora che sono più grande ho imparato ad esprimere me stessa, sono maturata e ho acquisito più sicurezza, anche grazie alla mia famiglia e ai miei amici che sono sempre accanto a me.»*
>
> – Francesca, 15 anni · *La Nuova Sardegna*, 29 novembre 2019

La sociologia: l'identità come esito di uno scambio

Lo specchio e la voce. Il sociologo Charles Cooley, all'inizio del Novecento, ha descritto con precisione un processo che ogni adolescente conosce. Io immagino l'effetto che faccio a un altro, immagino il giudizio che quell'altro dà di me, e provo un sentimento (l'orgoglio, la vergogna) che dipende da quel giudizio immaginato. L'io, in questa visione, è uno specchio

sociale: si forma guardandosi nello sguardo altrui. Lo specchio, però, non è fedele, perché ciò che conta è come io credo di apparire, e non come appaio davvero.
Il filosofo e psicologo sociale George Herbert Mead ha fatto un passo oltre. Per lui il sé nasce nel gioco con gli altri. Il bambino prima imita ruoli (fa il medico, la mamma, il pompiere), poi impara a partecipare a giochi organizzati, dove deve tenere presente le parti di tutti i giocatori e le regole comuni. Quando riesce ad assumere gli atteggiamenti di un'intera comunità, lo chiama *altro generalizzato*. Mead distingue inoltre due aspetti del sé: il *Me*, che raccoglie le aspettative e le voci degli altri diventate proprie, e l'*Io*, che è la risposta viva, creativa e imprevedibile di chi quelle aspettative le riceve. L'identità è l'incontro dei due: senza il Me sarebbe isolata, senza l'Io sarebbe un ripetersi. Chi ha letto la Parte prima riconosce qui ciò che abbiamo chiamato voci interiorizzate, e ciò che nell'io sfugge.
La scena e il retroscena. Il sociologo Erving Goffman ha paragonato la vita quotidiana a una rappresentazione teatrale. Ciascuno gestisce l'impressione che dà di sé: mostra una facciata sulla ribalta e si concede il riposo nel retroscena, dove può togliere la maschera. Descrive anche con finezza il dramma di chi porta uno stigma, un tratto che lo rende, agli occhi altrui, meno di ciò che è. Per l'adolescente tutto questo non è teoria: si prepara per uscire, controlla l'effetto, si mostra in modi diversi a persone diverse. Quando il retroscena viene a mancare, come accade a chi è sempre online e sempre visibile, la fatica diventa quella di una recita che non conosce intervallo.
Gli altri che contano. Peter Berger e Thomas Luckmann hanno osservato che l'identità si forma in uno scambio continuo fra l'individuo e la società, e che alcuni altri hanno un peso specifico: li chiamano altri significativi. Sono le persone che contano affettivamente, i cui giudizi si depositano più profondamente: i genitori in primo luogo, poi gli amici, gli insegnanti, l'allenatore. L'identità è, secondo questi autori, un'attribuzione sociale che deve essere continuamente sostenuta da quegli altri, e che può essere trasformata se gli altri cambiano il modo di guardare.
La lotta per il riconoscimento. Il filosofo e sociologo Axel Honneth ha messo al centro di questa tradizione il concetto di riconoscimento. Distingue tre sfere. Nell'amore, cioè nelle relazioni affettive primarie, la persona acquista fiducia in sé. Nel diritto, cioè nell'essere trattata come soggetto di eguale dignità, acquista rispetto di sé. Nella stima sociale, cioè nel veder valorizzati i propri contributi, acquista la considerazione di sé. Quando in una di queste sfere il riconoscimento è negato, nasce un'esperienza di disprezzo che ferisce l'identità e può trasformarsi in rabbia o in ritiro. Per un educatore questa griglia è un criterio di osservazione: quale delle tre sfere ha subito, in questo ragazzo, una carenza?
L'identità come compito, nel tempo presente. Alcuni sociologi contemporanei hanno descritto ciò che cambia quando la società smette di fornire percorsi già tracciati. Anthony Giddens parla di un progetto riflessivo del sé: nella tarda modernità l'individuo deve costruire e mantenere una narrazione coerente della propria vita, perché le tradizioni non la forniscono più. Ulrich Beck descrive una biografia da elaborare in proprio, che ciascuno deve scegliere e per cui ciascuno risponde. Il sociologo Alain Ehrenberg ha dato a questa condizione un titolo eloquente: la fatica di essere se stessi. E Hartmut Rosa, studiando l'accelerazione del tempo sociale, osserva che quando tutto cambia in fretta l'identità tende a diventare situazionale, cioè a ridefinirsi di continuo in rapporto ai contesti, perdendo il filo che la lega al passato.
Per il giovane d'oggi questo significa una libertà inedita e un peso inedito. Ha più possibilità dei suoi genitori, e con meno copioni condivisi. Deve scegliere se stesso quasi da zero, sotto lo sguardo di un pubblico che non conosce, e senza il conforto di riti e di tappe che dicessero: sei adulto.
I limiti dello sguardo sociologico. Questa tradizione spiega bene da dove vengano le voci, i ruoli, le attese. Rischia però di dimenticare colui che risponde. Se l'io fosse soltanto il riflesso

degli sguardi, il ragazzo sarebbe una superficie. Ma la sua esperienza dice altro: c'è in lui qualcosa che accoglie, rifiuta, sceglie. Per descriverlo serve la filosofia.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Ma è possibile conservare la nostra identità se condividiamo solo i momenti migliori della nostra giornata e i lati universalmente apprezzabili di noi stessi?»*
>
> – Alessia, 16 anni · *La Nuova Sardegna*, 28 aprile 2020

La filosofia: chi è colui che dice «io»?

Il chi e il che cosa. La filosofa Hannah Arendt ha segnalato una distinzione preziosa. Sul *che cosa* siamo, cioè le qualità, i talenti, i difetti, si può compilare un elenco, come in una scheda. Il *chi* siamo, invece, non si lascia elencare: si rivela nell'agire e nel parlare davanti agli altri. E succede, osserva Arendt, qualcosa di sorprendente: il chi è più visibile agli altri che a noi stessi. Lo paragona al demone che, nella religione greca, accompagnava ogni uomo per tutta la vita, sempre alle sue spalle e visibile soltanto a chi lo incontrava. Il ragazzo che scrive la sua breve presentazione elenca un *che cosa*: musica, calcio, un po' pazzo. Ma ciò che gli amici ricordano di lui, il modo in cui entra in una stanza, il tono con cui dice una parola difficile, è il suo *chi*, e a lui in gran parte sfugge.

Due modi di essere lo stesso. Il filosofo Paul Ricoeur ha dedicato gran parte del suo pensiero a distinguere due significati della parola identità. Il primo è la medesimezza: essere lo stesso nel senso di rimanere identico, con gli stessi tratti, le stesse abitudini, lo stesso carattere. Il secondo è l'ipseità: essere se stessi nel senso di qualcuno che resta presente a sé anche quando cambia. Il carattere è ciò che nella persona permane in modo quasi passivo: «sono fatto così». La parola mantenuta è ciò che permane in modo attivo: «anche se domani sarò cambiato, ci sarò». Sono due maniere di durare, e le persone adulte sono fatte dell'una e dell'altra. L'adolescente è proprio colui in cui la prima si sta spostando e la seconda deve ancora formarsi.

Il racconto che tiene insieme. Come si collegano i due poli? Ricoeur risponde con il racconto. Nella trama di una storia, eventi eterogenei, incontri, casi, scelte, errori vengono tenuti insieme in una forma che li rende comprensibili: la trama non cancella la sorpresa, ma la integra. Un personaggio, in una buona storia, non è identico a se stesso in ogni pagina, eppure il lettore lo riconosce fino alla fine. L'identità narrativa è questo: la possibilità di essere lo stesso nel cambiamento perché la propria vita è raccontabile come una storia. Due precisazioni sono essenziali. La prima: non siamo gli unici autori. Noi siamo narratori della nostra vita, ma la storia è stata iniziata prima di noi e si intreccia con quella degli altri, per cui siamo, semmai, coautori. La seconda: la vita non è soltanto azione ma anche ciò che subiamo. Siamo agenti e pazienti, e la storia deve fare spazio a entrambe le parti.

Ricoeur riassume il cammino di una persona in quattro domande. Chi parla? Chi agisce? Chi racconta? Chi è responsabile? Nell'adolescente stanno nascendo le risposte, e ciascuna richiede una certa libertà: poter dire, poter agire, poter raccontare, poter rispondere di sé.

La promessa. Se il racconto dà forma al passato, la promessa dà forma al futuro. Chi promette dice: «ci sarò», anche se nel frattempo i miei gusti, le mie convinzioni, i miei sentimenti potranno mutare. Si impegna così a mantenere un filo attraverso il cambiamento, e questo gesto costituisce l'ipseità: un io che si tiene. La promessa ha inoltre una struttura relazionale: si promette sempre a qualcuno che conta sulla mia parola, e questa attesa altrui rende la fedeltà un fatto reale. Il ragazzo che dice a un amico «ci sono» costruisce, in quell'istante, qualcosa di più di un impegno: costruisce se stesso come persona su cui si può contare. Il filosofo Gabriel Marcel aggiunge che la vera fedeltà non è ripetizione meccanica,

ma disponibilità creatrice: la capacità di restare presenti all'altro in modo sempre nuovo, perché l'altro e io cambiamo.

Il perdono. C'è però un limite alla promessa, ed è l'errore. Chi sbaglia rimane legato all'atto compiuto, e lo sguardo altrui tende a identificarlo con esso: è «quello che ha fatto questo». Se nulla interviene, il giovane finisce per credere di essere ciò che ha commesso. Il perdono, secondo Ricoeur, è il gesto che scioglie l'agente dal suo atto: dice a chi ha sbagliato che vale più di ciò che ha fatto, e restituisce una capacità di ricominciare. Non cancella l'atto e non lo giustifica. Ma separa la persona dal suo errore e le riapre l'avvenire. Per un adolescente, che commette molti errori e dispone di poca memoria positiva su di sé, il perdono è condizione di sopravvivenza dell'identità.

L'attenzione. Resta da dire in quale atmosfera tutto questo possa accadere. La filosofa Simone Weil ha indicato nell'attenzione la forma più rara e più pura di generosità. Prestare attenzione, secondo lei, significa sospendere il proprio pensiero, lasciarlo disponibile, vuoto e pronto a ricevere, per accogliere l'altro così com'è. Weil riconosceva in questa attitudine lo scopo più profondo degli studi scolastici, perché ciò che si impara non è soltanto il contenuto, ma la capacità di attendere. Per l'adolescente essere guardato con attenzione significa sperimentare di valere come persona al di là di ciò che produce. Ed è nell'attenzione ricevuta che impara a dirsi: una parola ascoltata davvero diventa più chiara anche a chi la pronuncia.

Il volto che chiama. Il filosofo Emmanuel Lévinas ha spinto fino in fondo l'intuizione che l'io nasce dall'altro. Il volto dell'altro, nella sua nudità e nella sua fragilità, mi interpella prima che io decida qualsiasi cosa. Prima di essere un soggetto che sceglie, sono un soggetto chiamato, che risponde. La responsabilità non è, per Lévinas, una conseguenza della libertà: è ciò che mi costituisce come io. Ritroviamo qui, in forma radicale, ciò che avevamo osservato a proposito del nome: l'io comincia come risposta.

L'identità e il bene. Il filosofo Charles Taylor ha aggiunto una dimensione che la psicologia e la sociologia dimenticano più facilmente. Sapere chi siamo, osserva, vuol dire sapere dove ci collochiamo rispetto a ciò che consideriamo importante: le persone, gli ideali, le cause a cui diamo valore, che funzionano come un orizzonte entro cui le scelte acquistano senso. Un giovane può avere tutti i ruoli e tutte le conferme sociali e tuttavia sentirsi perso, perché non sa che cosa valga la pena. Taylor ricorda inoltre che il mancato riconoscimento non è soltanto una privazione, ma una forma di danno: può imprigionare qualcuno in un'immagine ridotta di sé.

Sintesi: ricevuta, raccontata, promessa

Che cosa ci dicono, insieme, le tre discipline? Credo che convergano su una tesi che si può formulare in negativo e in positivo.

In negativo, l'identità non è un tesoro nascosto che si tratta di scoprire sotto la superficie, come se esistesse già, completa, in qualche cantina interiore. Non è nemmeno un'invenzione da zero, che ciascuno si dia a piacimento, come un abito scelto in un negozio. E non è un ruolo imposto dall'esterno e vestito passivamente. Sono tre immagini diffuse tra gli adolescenti, e tra gli adulti, e ciascuna contiene una parte di verità e un inganno.

In positivo, l'identità è una *risposta*. Accade a una persona che viene chiamata, osservata, raccontata dagli altri, e che a sua volta risponde, racconta e si impegna. Il processo si può descrivere con tre operazioni, che la vita quotidiana ripete ogni giorno senza che nessuno le chiami per nome.

La prima è l'*essere chiamati*. Dal nome all'appello, dallo sguardo dei genitori all'attenzione di un insegnante, ogni persona riceve un io prima di poterlo possedere. Qui convergono il riconoscimento di Honneth, l'attenzione di Weil, il volto di Lévinas, l'altro significativo di Berger e Luckmann, la base sicura di Bowlby. L'io è, prima di tutto, *ricevuto*.

La seconda è il *raccontarsi*. Il giovane dà forma a ciò che gli accade, sceglie che cosa ricordare, collega gli episodi, attribuisce loro un senso. Qui convergono la storia di vita di McAdams, il progetto riflessivo di Giddens, la trama di Ricoeur, l'Io creativo di Mead. L'io è, in secondo luogo, *raccontato*, in parte da lui e in parte dagli altri.
La terza è il *tenere*. Il ragazzo si lega a qualcosa o a qualcuno e mantiene il legame nel tempo, anche quando ciò che sente cambia, e quando sbaglia ha bisogno che qualcuno gli permetta di ricominciare. Qui convergono la fedeltà di Erikson, l'impegno di Marcia, la promessa di Ricoeur, la disponibilità di Marcel e il perdono. L'io è, infine, *promesso*.
Le tre operazioni non si susseguono, si implicano. Senza essere chiamato, il giovane non ha nulla da raccontare. Senza raccontare, non ha una forma da tenere. Senza tenere, la storia si disperde in episodi e il nome resta una parola vuota. L'identità è l'intreccio dei tre fili.
Rimane aperta la domanda più concreta, che riguarda chi educa. Dove accadono, nella vita ordinaria di un ragazzo, queste tre operazioni? Quali sono i luoghi minuti, i gesti, le parole in cui qualcuno viene chiamato, si racconta, tiene una promessa? E come può un adulto favorirli senza sostituirsi a lui? La parte seguente prova a guardarlo da vicino.

PARTE QUARTA

Una giornata qualunque: dove l'identità accade

Le ore ordinarie in cui si viene chiamati, ci si racconta, si tiene la parola

Gli urbanisti conoscono un fenomeno curioso. In un prato che molte persone attraversano, dopo qualche mese compare un sentiero, che nessuno ha progettato e che pure è diventato la via più sicura per andare da una parte all'altra. Nasce dal passaggio ripetuto di tanti piedi, ciascuno dei quali, preso da solo, non ha deciso nulla.
L'identità di un adolescente si forma in modo molto simile. Non si costruisce nelle decisioni solenni, che sono rare e spesso sono già l'effetto di un lavoro compiuto, ma nei gesti piccoli che la giornata ripete: un saluto, un voto restituito, un posto a tavola, una promessa, uno sbaglio, un racconto serale. È in queste ore ordinarie che le tre operazioni descritte nella parte precedente (essere chiamati, raccontarsi, tenere) lasciano una traccia che, ripetuta, diventa un percorso.
Per questo seguiremo una giornata, dal mattino alla notte. Ogni tappa descrive una scena, ne rivela il meccanismo e mostra ciò che vi si gioca per l'io. Le scene sono tipizzazioni, quadri di vita riconoscibili, e il ragazzo che le attraversa si chiama, per comodità, Marco.

Il mattino: il primo «tu» della giornata

Marco viene svegliato da una voce che proviene dalla cucina. Dice il suo nome e subito dopo l'ora. In molte case la frase completa suona così: «Marco, alzati, sei sempre in ritardo».
Nelle parole c'è molto più di un'informazione sull'orologio. Il nome compare per primo e chiama, ma viene subito seguito da un avverbio che trasforma un fatto in un carattere. Stamattina Marco è in ritardo: è un evento. «Sempre in ritardo» è un'altra cosa: dichiara che Marco è uno che ritarda. «Sempre» e «mai» sono gli avverbi dell'etichetta, la grammatica con cui un episodio viene promosso a identità. Ripetuti ogni giorno, depositano nel ragazzo, goccia dopo goccia, una certa idea di sé.
La stessa voce potrebbe dire: «Marco, buongiorno. Sono le sette e un quarto, c'è il tè». Non occorrono dolcezze particolari: basta che il primo «tu» della giornata sia rivolto a qualcuno che si attende, e non a qualcuno che si giudica. Chi comincia la giornata ricevendo il proprio nome come un invito, e non come un rimprovero, porta con sé qualcosa di diverso per tutte le ore successive.
Essere chiamati per nome non significa essere sommersi di parole. Molti adolescenti, al mattino, desiderano silenzio, e rispettarlo è già una forma di riconoscimento: saper dire un saluto breve e lasciare all'altro la sua stanza interiore. Ciò che si gioca in questa prima ora è la qualità dell'attesa: il ragazzo si sente aspettato o sorvegliato?

> TESTIMONIANZA REALE
>
> *«Per 16 anni la routine mattutina è stata la stessa: mia mamma mi svegliava, dopo qualche minuto passato a pensare a cosa dire per non andare a scuola, mi alzavo e andavo in cucina»*
>
> – Voce studentesca · annuario *Incontri*, Istituto Gonzaga di Milano, 2017–2018

La scuola: il voto, l'appello, l'attesa

A scuola si conservano due riti che abbiamo già incontrato: l'appello e la restituzione dei compiti. Nel secondo, l'insegnante gira le verifiche con la faccia rivolta in basso, e per

qualche secondo ogni ragazzo si trova davanti a un foglio che non ha ancora osato voltare. Poi legge un numero.
La scuola è il più grande laboratorio di identità che esista perché è il luogo dove si viene più misurati, e per di più lungo una sola dimensione. Il voto è un fatto su una prestazione, ma viene ricevuto come un verdetto sulla persona. Chi ha letto la Parte prima riconosce il meccanismo: l'emozione tende a diventare verdetto, e il verdetto, ripetuto dagli altri, si fa etichetta. «Ho preso cinque» scivola in «sono un cinque», e il ragazzo che ha preparato male una verifica si ritrova a pensare di essere uno che non ce la fa.
Ma la scuola custodisce anche l'esperienza opposta. Immaginiamo un'insegnante che, a una ragazza silenziosa da settimane, rivolge una domanda che non è un'interrogazione: «Sofia, tu che cosa ne pensi?». Poi aspetta. Non completa la frase al suo posto, non riempie il silenzio, non guarda altrove. Aspetta, e l'attesa dura tre, quattro secondi, che a chi la subisce sembrano un'ora. Quel tempo è ciò che Simone Weil chiamava attenzione: un tenersi disponibili in modo che l'altro possa venire. Sofia, che da settimane pensava di non avere nulla da dire, scopre di avere un pensiero, e di poterlo dire.
Si compie qui la distinzione di Hannah Arendt fra il *che cosa* e il *chi*. Il registro raccoglie i *che cosa* (voti, assenze, certificazioni), mentre il *chi* si mostra nelle risposte impreviste. Un insegnante attento lo vede spesso prima che lo veda lo studente stesso, e quando glielo restituisce («è interessante ciò che hai detto») gli consegna un frammento d'identità che nessun voto potrebbe dare.

> VOCE LETTERARIA
>
> *«Possibile che a sedici anni sei convinto che la vita sia la scuola e la scuola sia la vita? Che l'inferno siano i prof e il paradiso i giorni di vacanza? Che i voti siano il giudizio universale?»*
>
> – Leo, 16 anni · Alessandro D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Mondadori, 2010

Il corridoio e il gruppo: il corpo vestito, il «noi» prima dell'«io»

Nell'intervallo Marco attraversa il corridoio, e il suo corpo è di nuovo un corpo guardato. Ma questa volta non è soltanto vittima dello sguardo: lo usa. Il taglio dei capelli, le scarpe, la maglia scelta con cura, la musica nelle cuffie sono linguaggi con cui comunica chi vorrebbe essere. L'adolescente fa della moda e dell'aspetto una specie di camerino di prova: indossa una figura, ne verifica l'effetto, la tiene o la cambia. Il trucco, il look, l'appartenenza a un gruppo musicale sono maniere di provare identità prima di possederle.
Il sociologo Georg Simmel ha notato che la moda risponde a due bisogni opposti, che l'adolescente conosce bene: il bisogno di somigliare agli altri, per appartenere, e quello di distinguersi, per essere qualcuno. Si veste come i compagni e, nello stesso tempo, con un dettaglio che solo lui ha scelto. Nel dettaglio c'è l'inizio dell'io; nella somiglianza, la sicurezza del noi.
Il noi, infatti, viene prima dell'io, perché è più facile. Dire «noi facciamo così» non espone come dire «io penso così». Il gruppo offre un'identità già pronta e un sollievo dalla fatica di scegliersi, e questo ha un grande valore: nel gruppo l'adolescente impara le prime forme di lealtà, di ruolo, di umorismo condiviso. Ma l'identità richiede, a un certo punto, di pronunciare il pronome in prima persona anche contro il gruppo. Succede quando un amico propone qualcosa che Marco non vuole fare e Marco, con la voce un po' strozzata, dice: «Io no». Quel «no» è una piccola pietra miliare: è la prima volta in cui l'io si distingue dal noi non per ribellione, ma per fedeltà a qualcosa di proprio.
Il corridoio conosce anche il suo lato duro. Il tavolo della mensa dove non ci si siede, la risata che include e quella che esclude, il soprannome che segna: sono esperienze in cui lo sguardo altrui nega il riconoscimento. Un ragazzo escluso porta nel resto della giornata un peso che

spesso nessun adulto vede. Per questo l'educatore attento osserva non soltanto chi parla, ma chi sta da solo durante l'intervallo.

> **Testimonianza reale**
> *«[…] non dimenticavo mai come mi avevano fatto sentire. Deriso. Ridicolizzato. Reso piccolo.»*
> – Simone, 17 anni · *VareseNews*, 4 gennaio 2026, da *Per sempre*

Il pomeriggio: la parola data

Nel pomeriggio la vita di Marco si riempie di parole piccole. «Ci sono alle cinque.» «Porto io il pallone.» «Ti scrivo appena ho finito.» «Ci vediamo dopo.» Nessuna di queste frasi appare importante, e ciascuna è, in realtà, un atto in cui si decide qualcosa dell'identità.

Chi promette, anche in modo minimo, si impegna a essere ancora lo stesso quando sarà arrivata l'ora. Si lega al proprio futuro e alla persona che lo attende, e per questo il ragazzo che arriva puntuale all'allenamento, che porta davvero il pallone, che richiama l'amico come aveva detto, sta costruendo una forma di ipseità: diventa qualcuno su cui si può contare. L'esperienza di essere atteso, e di non deludere, comunica una verità che nessun discorso potrebbe trasmettere: tu conti. Gli antichi avevano compreso il meccanismo: si diventa giusti compiendo azioni giuste, e si diventa affidabili mantenendo la parola, una volta, poi ancora una volta.

Anche il fallimento fa parte di questa scuola. Chi manca a una promessa fa un'esperienza amara: scopre di essere capace di deludere. Se qualcuno lo aiuta a riconoscerlo senza schiacciarlo («non c'eri, e mi è dispiaciuto: che cosa è successo?»), ne esce con una conoscenza di sé più realistica. Se resta solo con la vergogna, rischia di concludere di essere uno che non mantiene.

In questo campo l'epoca presente porta una novità. Con il telefono, ogni appuntamento può essere rinegoziato fino all'ultimo minuto: «non riesco più», «magari facciamo domani», «poi ti dico». Queste formule danno una libertà reale e, allo stesso tempo, rendono le promesse più leggere. Il «vediamo» sostituisce il «ci sarò». Non è un problema morale, ma un fatto di formazione: una promessa che non costa nulla lascia una traccia meno profonda, e il sentiero dell'affidabilità si consolida con minore velocità.

Questo suggerisce un criterio all'educatore. Le promesse che formano sono quelle che qualcuno attende davvero: un compito il cui mancato svolgimento si fa sentire, un servizio a un bambino più piccolo, una parte nella squadra che nessun altro può occupare. Le responsabilità fittizie non educano.

> **Testimonianza reale**
> *«Sono il loro segno di speranza. […] può esserci una seconda possibilità»*
> – Dalila, 16 anni · *la Repubblica*, edizione di Bologna, 11 aprile 2026

> **Voce letteraria**
> *«E tu scemo mi prometti che ci rivedremo?»*
> *«Te lo prometto.»*
> – Olivia e Lorenzo (14 anni) · Niccolò Ammaniti, *Io e te*, Einaudi, 2010, pp. 111–112

Il permesso: regole e libertà

A fine pomeriggio arriva una scena che tutte le famiglie conoscono. Marco chiede di poter tornare a mezzanotte dopo la festa di un amico. I genitori esitano, propongono le undici. Segue una trattativa: argomenti, precedenti, nomi di altri ragazzi a cui viene concesso di più. Sembra una banale questione di orari, ma è una delle sedi più importanti in cui si decide il modo di sentirsi. Dietro l'orario c'è una domanda che il ragazzo non pronuncia e a cui attende risposta: mi considerate capace di scegliere? Il suo desiderio più profondo è di essere riconosciuto come persona che può decidere, e insieme, in modo contraddittorio, di essere ancora protetto. È trattato come un bambino in certe cose e come un adulto in altre, e non sa mai in quale categoria stia entrando.

Ricoeur ha parlato di un essere umano «capace»: capace di parlare, di agire, di raccontare, di rispondere di ciò che fa. Nella trattativa sull'orario si esercitano tutte queste capacità. Marco deve parlare per convincere, deve mostrare di saper agire in modo responsabile, deve tessere un racconto credibile («sarò con Luca, tornerò con la sua famiglia»), e dovrà rispondere se qualcosa andrà storto. Una regola spiegata e negoziata, anche quando non viene accettata, gli dice che è un interlocutore. Una regola imposta senza ragioni lo colloca di nuovo tra coloro di cui si parla.

La libertà, in questa fase, non è concessa in blocco: si estende per gradi, con fiducia e con verifica. Ogni volta che una piccola libertà viene mantenuta con lealtà, il ragazzo accumula un capitale di credibilità, e in questo capitale si forma l'immagine di sé come persona degna di fiducia.

> **Testimonianza reale**
>
> *«Il problema è che hanno un vero e proprio terrore di farmi uscire la sera, indipendentemente dall'orario di ritorno, delle persone con cui sto o dal luogo in cui vado.»*
>
> – Una ragazza di 16 anni (dichiarati) · domanda pubblicata su *MioDottore*

Quando si sbaglia: il giorno dopo

Prima o poi, in ogni giornata di un adolescente, c'è qualcosa che va storto. Un messaggio inviato in un momento di rabbia, una bugia scoperta, un compito copiato, una parola crudele detta a un amico. Lo sbaglio è un episodio, ma nel ragazzo diventa subito una questione di identità: sono uno che fa così?

Gli adulti possono rispondere in tre modi. Il primo è la condanna, che identifica l'autore con l'atto: «sei il solito», «non cambierai mai». Chi lo riceve tende a credere alla definizione e a comportarsi di conseguenza. Il secondo è la copertura: si minimizza, si attenua, si fa finta di niente per evitare il disagio. Appare gentile ma svuota il fatto della sua serietà, e il ragazzo capisce che nulla di ciò che fa ha davvero peso. Il terzo è il perdono, che non coincide con nessuno dei due. Riconosce l'errore nella sua gravità, chiede riparazione e, nello stesso tempo, distingue la persona dall'atto: dice che ciò che è stato fatto è sbagliato e che chi l'ha fatto vale più di ciò che ha fatto. È la forma più esigente, perché richiede all'adulto di non cedere né all'ira né all'indulgenza facile.

Il momento decisivo, in questa dinamica, non è la sera dello sbaglio ma il giorno dopo. Quando Marco scende in cucina, come lo saluta la voce che lo aspetta? Con il silenzio freddo che continua la sanzione? Con una gentilezza forzata che finge che non sia successo nulla? O con un saluto semplice, in cui il suo nome viene pronunciato come ogni mattina e la riparazione è lasciata alla vita? Il giorno dopo mostra se il perdono è reale. Se il nome è lo stesso di ieri, l'identità ha trovato un punto fisso che lo sbaglio non ha incrinato.

Resta l'aspetto più difficile: il perdono che il ragazzo deve darsi. Spesso è il più severo dei giudici di se stesso, e perdonarsi gli sembra un tradimento della giustizia. Imparare a farlo è

un compito educativo di grande finezza, perché consiste nell'apprendere la possibilità di ricominciare senza cancellare ciò che è stato.

> **Testimonianza reale**
> *«Mi chiese scusa […] e da allora in poi non ci siamo più nascoste nulla. Siamo amiche per la vita, niente e nessuno potrà più metterci l'una contro l'altra».*
> – Alessia, 18 anni, Nuoro · *Corriere della Sera*, 13 marzo 2022

La sera: raccontare

A cena la domanda è sempre la stessa: «Com'è andata?». La risposta è quasi sempre una parola: «Bene». Gli adulti si rassegnano o si irritano. Proviamo invece a capire che cosa sia quella parola.
Raccontare non è riferire. Per raccontare occorre scegliere che cosa dire, mettere gli episodi in un ordine, assumersi il rischio di mostrarsi, e tutto questo richiede un ascoltatore sicuro: qualcuno che non interrompa per giudicare e non corregga prima che la storia sia finita. Il monosillabo è spesso il segno che questa condizione non c'è. Quello stesso ragazzo, a mezzanotte, racconterà per ore, al telefono o per messaggio, a un amico, a un'amica, con un'abbondanza di dettagli che stupirebbe i genitori. Ha trovato un ascoltatore con cui il racconto è possibile.
Si può paragonare la narrazione di sé a quelle pietre che si dispongono in fila per attraversare un torrente. Ciascuna, da sola, è soltanto un sasso. Messe in successione, permettono di passare da una riva all'altra. Il racconto sceglie alcuni episodi fra i tanti e li mette in successione, e il ragazzo, che prima di raccontare si trovava in mezzo all'acqua, a un certo punto si ritrova dall'altra parte, con un'idea di che cosa gli è successo.
Gli strumenti del racconto, oggi, sono molti. C'è il diario, per chi lo tiene; c'è la conversazione notturna; c'è la lista di canzoni scelte con cura, che dice più di tante parole; ci sono le immagini che si pubblicano e che durano ventiquattro ore. Queste ultime hanno una caratteristica da riconoscere: premiano l'istante, e sono più adatte a mostrare un episodio che a costruire una trama. Il ragazzo che vive di sole immagini rischia di avere molte scene e nessun filo. L'educatore può aiutarlo a vedere il filo con una domanda semplice, che appartiene all'arte di chi ascolta: «E poi?». Oppure: «E tu, in quel momento, che cosa hai sentito?». Ricoeur direbbe che l'ascoltatore diventa, in quel momento, un coautore: non scrive la storia, ma permette che si scriva.

> **Testimonianza reale**
> *«[…] non tutti i miei compagni di classe sanno che scrivo poesie, ne parlo poco […]»*
> – Jasmeen, 16 anni · *la Repubblica*, edizione di Bologna, 11 aprile 2026

> **Voce letteraria**
> *«Ma le mie storie le tenevo per me, perché se le raccontavo si sciupavano subito come i fiori di campo tagliati e non mi piacevano più. Però questa volta era diverso.»*
> – Lorenzo, 14 anni · Niccolò Ammaniti, *Io e te*, Einaudi, 2010, pp. 90–92

La notte: il silenzio e la domanda

Le luci si spengono, gli schermi si abbassano, le voci della giornata si ritirano. Resta ciò che non aveva spazio durante il giorno. È l'ora in cui il flusso dei pensieri, che nella Parte prima abbiamo chiamato vita interiore, ritorna con più forza, ed è anche l'ora delle paure: quelle che

la luce dissolve e il buio ingrandisce, la scuola di domani, un litigio non risolto, una perdita ancora aperta, la domanda sul senso di tutto.
In questo silenzio si ripresentano le voci. Marco riascolta la frase detta male, il commento ricevuto, il giudizio di un compagno. Il rimuginare, che gira a vuoto e ingrossa le cose, è il lato oscuro di questo tempo. Esiste tuttavia un'antica pratica spirituale, l'esame di coscienza serale, che ne mostra un possibile uso diverso: ripercorrere la giornata con poche domande semplici, senza tribunale. Che cosa, oggi, mi ha dato vita? Che cosa mi ha appesantito? Da chi mi sono sentito chiamato? Per un adolescente, anche non credente, una versione di questo esercizio può diventare una piccola educazione a raccontarsi in solitudine con benevolenza, invece di accusarsi.
La notte conosce infine un tipo di parola che appartiene a molti giovani, credenti e non. È il parlare nel buio a qualcuno, senza essere sicuri che ci sia, e farlo in forma di domanda, di sfogo, di preghiera. Per chi crede, questo «tu» è un Dio che chiama per nome e attende risposta, ed è la forma più radicale del vocativo di cui abbiamo parlato. Per chi non crede, rimane almeno l'esperienza di rivolgersi a un interlocutore possibile, e di non essere soltanto un pensiero che gira in una stanza.
Un'avvertenza si impone. Quando il peso della notte diventa continuo, quando il sonno non arriva da settimane o i pensieri sono di desolazione stabile, non si è più davanti a un tema pedagogico: serve l'aiuto di un adulto di fiducia e, se occorre, di un professionista. L'educatore attento sa riconoscere la soglia oltre la quale la sua competenza deve lasciare spazio a quella di altri.

> **VOCE LETTERARIA**
> *«Mi piace avere dei desideri grandi. Un grande sogno. Non so ancora qual è, ma mi piace sognare di avere un sogno. Starmene lì a letto in silenzio a sognare il mio sogno.»*
> – Leo, 16 anni · Alessandro D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Mondadori, 2010

Ciò che resta di una giornata

Se rileggiamo la giornata di Marco, non troviamo nessun evento straordinario. Un saluto, un voto, una risposta attesa, una scelta di vestito, una promessa mantenuta, una trattativa, uno sbaglio e un giorno dopo, un racconto, un silenzio. Eppure in queste ore le tre operazioni hanno lavorato più di quanto avrebbe fatto qualunque discorso solenne.
Ci si è sentiti chiamati o giudicati, nella cucina, a scuola, nel corridoio. Ci si è raccontati, a cena, di notte, in una conversazione, in una parola scritta. Si è tenuta la parola, o si è fallito, e si è visto se il perdono esisteva. Le tracce si accumulano, e come il sentiero nel prato, a un certo punto diventano una via riconoscibile: il ragazzo si guarda e si trova qualcuno.
Questo cambia la domanda con cui l'educatore si avvicina al suo compito. Non gli basterà chiedersi che cosa dire al ragazzo, o quale progetto proporgli. Dovrà chiedersi che cosa passi, in una giornata qualunque di quel ragazzo, per le ore in cui si viene chiamati, ci si racconta, si tiene la parola. La parte che segue prova a descrivere i gesti con cui un adulto può custodire queste ore senza sostituirsi a chi le vive.

> **VOCE LETTERARIA**
> *«E sarebbe stato di nuovo tutto uguale. Eppure sapevo che oltre quella porta c'era il mondo che mi aspettava e io potevo parlare con gli altri come fossi uno di loro.»*
> – Lorenzo, 14 anni · Niccolò Ammaniti, *Io e te*, Einaudi, 2010, p. 109

PARTE QUINTA

Il processo educativo

Condizioni, non costruzioni

Nel linguaggio dei vivaisti si chiama tutore il paletto che si pianta accanto a un albero giovane. Non fa crescere la pianta, che cresce da sé, secondo la sua natura. La tiene dritta finché le radici non hanno preso, la protegge dal vento nei mesi più esposti, e a un certo punto viene tolto. Se rimane troppo a lungo, il tronco si deforma attorno al sostegno e smette di imparare a reggersi. In italiano la stessa parola indica anche la persona a cui la legge affida la responsabilità di un minore. Il doppio significato contiene l'intera questione educativa: sostenere senza sostituirsi, e sapere quando farsi da parte.

Ciò che l'educatore non può fare

Le parti precedenti hanno mostrato che l'identità di un adolescente è un intreccio di tre operazioni: essere chiamato, raccontarsi, tenere. Ne segue una conseguenza che chi educa deve guardare in faccia con onestà: nessuna di queste tre operazioni può essere compiuta da un altro al posto del ragazzo.

L'educatore non può rispondere al suo posto. L'io è, come abbiamo visto, una risposta, e la risposta si dà in prima persona. Un adulto può pronunciare mille volte il nome di un ragazzo, ma il «presente» deve dirlo lui. Neppure può vedere tutto il suo *chi*. Ciò che di un giovane emerge nelle azioni e nelle parole è, come osserva Arendt, più visibile agli altri che a lui, ma non è mai integralmente visibile a nessuno, e l'eccedenza di cui parlavamo alla fine della Parte prima resta un territorio che nessuno ha il diritto di dichiarare esplorato. Infine, l'educatore non può accelerare il tempo. L'identità ha un ritmo suo, e la moratoria di cui parla Erikson è un periodo che si può accompagnare ma non abbreviare.

Socrate paragonava la propria arte a quella della levatrice: non genera il figlio, aiuta chi lo porta a darlo alla luce. L'immagine, antichissima, dice più di quanto sembri. Dice che l'educatore non è l'autore dell'identità altrui e che il suo compito consiste nel creare le condizioni in cui essa possa nascere: condizioni di fiducia, di tempo, di parola, di riconoscimento. Per questo il titolo di questa parte è «condizioni, non costruzioni». Una costruzione si progetta e si esegue, una condizione si prepara e si custodisce.

Le pagine che seguono descrivono sei gesti con cui questa custodia si esercita, poi alcune regole per parlare di chi non c'è, le tentazioni che minacciano chi educa e, infine, la figura dell'educatore come colui che insegna a riconoscere una chiamata che non viene da lui.

Chiamare per nome

Il primo gesto è il più semplice e il più trascurato: dire il nome. Non il «ragazzi» collettivo, che tratta tutti come un unico «tale» generico, ma il nome proprio di ciascuno, pronunciato bene. Per i ragazzi di origine straniera questo significa imparare a dire correttamente un nome che gli altri storpiano da anni, e basta ascoltare una volta la differenza per capire quanto valga. Significa inoltre rispettare il nome con cui il ragazzo vuole essere chiamato, se lo ha scelto, abbreviato o cambiato: è un tentativo di scrivere una parte della propria storia, e meriterebbe di essere riconosciuto come tale.

Conta anche il modo in cui il nome viene usato. Se un adulto pronuncia il nome di un ragazzo soprattutto per correggerlo, quel nome finisce per suonare come il segnale di un rimprovero imminente. Occorre che sia detto spesso in altre occasioni: per salutare, per chiedere un

parere, per ringraziare, per attendere una risposta. Il nome per intero, detto con una certa voce, è un'arma che qualunque ragazzo riconosce da lontano: meglio non usarla.
Soprattutto il nome va detto guardando la persona e aspettando. È l'attesa che trasforma una voce d'elenco in una chiamata. Un'insegnante che dice «Sofia?» e lascia scorrere qualche secondo sta compiendo, in piccolo, il gesto fondamentale dell'educazione: affermare che qualcuno è atteso.

Restituire un'immagine veritiera

Il secondo gesto consiste nel restituire all'altro ciò che di lui si è visto. Gli adolescenti vivono fra specchi, e quasi tutti deformano. Ci sono gli specchi del giudizio («sei pigro»), che riducono la persona alla sua mancanza, e quelli dell'adulazione («sei bravissimo»), che la lusingano e non la nutrono. L'educatore può fare un'altra cosa: offrire uno specchio veritiero, cioè dire con sobrietà ciò che vede.
Dire ciò che si vede richiede di distinguere il fatto dall'interpretazione. «Sei pigro» è un'interpretazione che etichetta. «Da due settimane non consegni i compiti e mi sembra che tu sia stanco» è la descrizione di un fatto e di un'impressione, accompagnata da un'apertura. Segue, naturalmente, la domanda: «È così?». La correzione che il ragazzo può dare («no, non è stanchezza, è che a casa c'è confusione») è proprio il movimento dell'Io che risponde al Me: l'educatore ha proposto un'immagine, il ragazzo la rettifica, e in questo scambio qualcosa di vero viene detto.
C'è poi un secondo livello. L'educatore può restituire il *chi*, ciò che il ragazzo non vede di sé. Arendt osservava che il *chi* è più visibile agli altri: allora l'adulto che ha osservato con attenzione può dire «ieri, quando hai preso le parti di quel bambino, mi ha colpito la calma con cui hai parlato», e consegna al giovane un frammento della sua identità che da solo non riusciva a vedere. È diverso dalla lode generica. La lode dice «bravo»; questa restituzione dice «ho visto questo in te», e il ragazzo lo riconosce come suo, perché è particolare e verificabile.
Resta una cautela. Restituire non vuol dire interpretare. L'adulto che spiega al ragazzo perché sia fatto così («è per via di tuo padre», «lo fai perché hai paura») gli consegna un'etichetta più sottile delle altre, travestita da comprensione. È meglio offrire ciò che si vede e lasciare al ragazzo il lavoro del senso.

Ascoltare e attendere

Il terzo gesto è l'ascolto. Weil ha indicato nell'attenzione la forma più alta di generosità, e i ragazzi lo sanno per esperienza prima che per teoria. Percepiscono subito se un adulto li ascolta davvero oppure aspetta il proprio turno per parlare. Un ascolto reale ha alcune caratteristiche riconoscibili: non interrompe, non completa la frase, non corre a offrire soluzioni, tollera il silenzio.
La domanda più utile, in questa prospettiva, è spesso la più breve: «E poi?». Oppure: «E tu, in quel momento, che cosa hai sentito?». Sono domande che non indirizzano, e permettono al racconto di prolungarsi. Per un ragazzo che sta ancora cercando le parole, quella pausa è una concessione preziosa.
Gli adulti sanno per esperienza che i ragazzi parlano più volentieri fianco a fianco che faccia a faccia: in macchina, camminando, mentre si cucina o si ripara qualcosa. Lo sguardo reciproco, che per un adolescente è esposizione, lascia il posto a un'attività condivisa che rende la conversazione meno rischiosa. L'educatore che ha capito questo non organizza «colloqui», ma crea occasioni.
Il segreto va rispettato. La porta chiusa è, come si è visto, il segno che una vita interiore sta nascendo, e non va forzata. Si può bussare, si può lasciare un biglietto, si può dire con semplicità «ci sono, quando vuoi», e poi lasciar passare il tempo. Molti adolescenti parlano di

notte, o proprio mentre l'adulto sta uscendo, quando la domanda sembra più facile da pronunciare. Chi educa deve essere disponibile in quegli orari impossibili, senza far pesare la stanchezza.

Affidare

Il quarto gesto risponde all'operazione del tenere. Un ragazzo impara a mantenere la parola soltanto se qualcuno gli affida qualcosa che conti davvero: un compito il cui mancato adempimento si fa sentire, un servizio verso un più piccolo, una parte che nessun altro può svolgere. Affidare significa dire: ho bisogno di te. Per un adolescente, sentirsi necessario è un'esperienza di identità tra le più profonde, perché dà alla sua presenza un peso che un voto non può dare.
L'affidamento richiede gradualità. Si comincia da responsabilità piccole e verificabili, si allarga man mano che la parola data viene mantenuta. Si accompagna con un patto chiaro (che cosa mi aspetto, che cosa puoi aspettarti da me) e con una verifica non umiliante. E consente al ragazzo, entro limiti sicuri, di sbagliare: l'affidamento in cui non si può fallire è finto, e i ragazzi lo avvertono.
Quando il compito è stato svolto, è importante dirlo: «hai fatto ciò che avevi detto». Sembra una banalità, ma è il momento in cui il ragazzo vede riconosciuta la propria fedeltà, e si costruisce l'immagine di sé come persona su cui si può contare. L'educatore che dà fiducia e non registra l'esito lascia il lavoro a metà.

Perdonare e ricominciare

Il quinto gesto riguarda lo sbaglio. Si è visto che il momento decisivo è il giorno dopo. Può essere utile descrivere, con una certa precisione, ciò che compone un perdono educativo. Anzitutto il fatto viene nominato con semplicità e senza enfasi: ciò che è accaduto, il danno che ha prodotto. Poi si distingue la persona dall'atto: «ciò che hai fatto è sbagliato e mi ha ferito; tu non sei ciò che hai fatto». Si chiede quindi una riparazione concreta e proporzionata, che permetta al ragazzo di rimediare con le proprie mani e non soltanto di subire una sanzione. Infine si riapre: il saluto del mattino successivo è lo stesso di sempre, il nome è pronunciato come prima. Un'ultima regola è meno evidente delle altre: non usare in seguito l'errore come arma («ti ricordi quando…»). Il perdono che viene riesumato alla prima occasione non è mai stato dato.
L'educatore stesso sbaglia, e quando accade ha un'occasione preziosa. Chiedere scusa a un ragazzo, senza giustificazioni e senza teatralità, insegna in modo irreplicabile che l'identità sopravvive all'errore. Una persona che ha sbagliato e ha potuto dirlo non si è dissolta: è ancora qui, e anzi più credibile.
Il pediatra Winnicott diceva che, davanti agli attacchi dell'adolescenza, l'adulto deve soprattutto sopravvivere: non vendicarsi e non sgretolarsi. È una buona descrizione del perdono come forma di resistenza serena: l'adulto rimane quello che era, sia quando viene sfidato sia quando viene deluso, e così offre al ragazzo un punto fermo su cui verificare le proprie spinte.

Testimoniare

Il sesto gesto non consiste in qualcosa che l'educatore fa, ma in ciò che è. Gli adolescenti osservano con una precisione quasi spietata come gli adulti dicono «io». Vedono se tengono la parola, se ammettono gli errori, se sono la stessa persona in pubblico e in privato, se vivono ciò che chiedono. Un adulto incoerente, che esige dai ragazzi ciò che non pratica, insegna soprattutto che le parole non pesano.

Non si chiede all'educatore di essere perfetto: sarebbe un'altra gabbia, per lui e per il ragazzo. Si chiede di essere leggibile, cioè di mostrare una persona che cerca di restare fedele a qualcosa, che a volte cade, che si rialza. Se parla di sé, può farlo con sobrietà e senza proporsi come modello: «è una cosa che ho dovuto imparare anch'io, e non ho finito». Va evitata la frase «alla tua età ero così», che di solito riduce l'esperienza del ragazzo a un caso già noto. Martin Buber, nei suoi discorsi sull'educazione, ha notato che l'educatore vive un'esperienza particolare, che chiama inclusione: sente la situazione dall'una e dall'altra parte, con il proprio punto di vista e insieme da quello dell'allievo, senza smettere di essere se stesso. Non è confusione né identificazione, ma una forma di presenza doppia, in cui l'adulto resta adulto e tuttavia sa che cosa significhi essere dall'altra parte.

Parlare di chi non c'è

Chi educa parla dei ragazzi: nei consigli di classe, nelle riunioni di équipe, nei colloqui fra genitori, nelle conversazioni spontanee in sala insegnanti. Come si è visto, in questi momenti il ragazzo è «il tale», e il discorso che si fa su di lui ha un'influenza reale, perché il modo in cui gli adulti ne parlano determina il modo in cui gli parleranno. Conviene allora darsi alcune regole.
La prima è parlarne come se fosse presente: chiedersi se quel ragazzo, ascoltando, potrebbe riconoscersi senza essere ferito. La seconda è distinguere il fatto dall'interpretazione: «ha consegnato tre compiti in ritardo» è un fatto, «è disinteressato» è un giudizio. La terza è aggiungere sempre qualcosa che lo riguarda nel suo *chi*, una cosa vista fare, un gesto di cui si è stati testimoni. La quarta è custodire il «finora»: ogni descrizione dovrebbe portare con sé la consapevolezza che è provvisoria. La quinta riguarda i passaggi di consegna. Quando un ragazzo cambia insegnante, gruppo o scuola, la tentazione è di trasmettere al nuovo adulto la scheda: il «difficile», il «fragile», quello «da tenere d'occhio». Spesso è meglio lasciare che il nuovo educatore lo incontri senza etichette, e affidargli soltanto le informazioni di cui ha bisogno per proteggere il ragazzo.
C'è infine una domanda che trasforma il discorso su di lui in un discorso per lui: «di che cosa ha bisogno da noi?». Sposta il centro dal giudizio al servizio, e ricorda che parlare di un giovane è, in fondo, un modo di prepararsi a incontrarlo.

Le tentazioni dell'educatore

Chi educa porta con sé la propria storia, e come ogni persona ha il suo palinsesto: anche in lui parlano voci altrui, frasi ricevute dai genitori e dai maestri, ferite mai chiuse. Quando si rivolge a un ragazzo, spesso parla, senza saperlo, con una di quelle voci. Per questo la prima domanda che un educatore dovrebbe porsi, nei momenti difficili, è quale voce stia parlando in lui.
Le tentazioni principali sono sette. La prima è etichettare, riducendo il ragazzo a una formula che semplifica il lavoro dell'adulto. La seconda è proiettare, cioè vivere attraverso di lui ciò che non si è potuto vivere, o chiedergli di riparare ciò che si è sbagliato: il figlio che deve realizzare il sogno interrotto del padre, l'allievo che deve confermare la bontà del metodo. La terza è sostituirsi: risolvere al posto suo, spiegare, decidere, fare per lui ciò che potrebbe fare da sé, magari per amore o per fretta. Chi sostituisce fa mancare al ragazzo l'esperienza di essere capace. La quarta è sorvegliare, vale a dire controllare ogni mossa, ogni messaggio, ogni uscita, come se il ragazzo fosse un possibile colpevole: toglie lo spazio interiore in cui un'identità può maturare. La quinta è adulare, riempiendo di lodi generiche chi ha bisogno di verità: la gabbia dorata delle lodi, come si è visto, non è meno rigida delle altre. La sesta è farsi amico alla pari, rinunciando alla funzione adulta per paura di non essere accettato: i ragazzi hanno già molti coetanei e hanno bisogno di qualcuno che non lo sia. La settima è

abbandonare in nome del rispetto, lasciando solo il giovane con la scusa della sua libertà: è la forma più sottile, perché somiglia a una virtù. L'adolescente ha bisogno di essere lasciato libero e, nello stesso tempo, di sapere che qualcuno c'è.

Eli e la voce

Si è detto, a proposito del nome, della scena in cui il giovane Samuele, di notte, viene chiamato e corre dal vecchio Eli. Per tre volte Eli lo rimanda a dormire. Soltanto alla terza comprende che quella voce non è la sua, e insegna al ragazzo come rispondere: con una frase breve di disponibilità, senza pretendere di sapere che cosa seguirà.
Eli non è colui che chiama. È colui che aiuta il giovane a capire di essere chiamato. È una figura straordinaria per l'educatore, perché rovescia l'immagine che gli adulti si fanno di se stessi: l'adulto non è la fonte della vocazione del ragazzo, non decide chi egli diventerà, non possiede il senso della sua vita. Può soltanto preparare le condizioni perché una chiamata, da qualunque parte arrivi, possa essere ascoltata. Può custodire il silenzio, porre le domande giuste, offrire testimonianze di vite riuscite, aiutare a distinguere le voci. E poi può dire, come Eli, la sola cosa che gli è lecita: se ti chiama ancora, rispondi.
Questa chiamata può avere origini diverse: l'amore di una persona, la causa di una giustizia, la scoperta di un talento, la voce di un Dio, la domanda di un povero. Per chi crede, essa è il punto in cui l'educazione tocca la sua radice più profonda; per chi non crede, rimane l'esperienza, comune a tutti, di sentirsi chiamati da qualcosa che ci supera. In entrambi i casi l'educatore non è in grado di fornire la risposta, e ha il dovere di non occupare il posto di chi chiama.
Ne deriva l'ultimo atto del tutore: farsi da parte. Il successo di un educatore si riconosce, paradossalmente, dal fatto che diventa meno necessario. Il ragazzo che ha imparato a ricevere un nome, a raccontarsi e a tenere la parola non ha più bisogno di chi lo reggeva. Questo congedo costa, perché ogni educatore ha investito affetto e tempo, e lasciare andare significa accettare di non vedere come finirà. Occorre per questo una virtù che non si impara sui manuali: la speranza, nella forma sobria di chi semina senza assicurarsi il raccolto.

Verso il lavoro con i ragazzi

I sei gesti descritti (chiamare, restituire, ascoltare, affidare, perdonare, testimoniare) non si improvvisano, e non si insegnano a parole. Si imparano esercitandoli, e i ragazzi li imparano sperimentandoli. La parte che chiude queste riflessioni propone una serie di schede di lavoro da svolgere con loro, in cui la domanda su chi sia colui che dice «io» diventa un'attività concreta: scrivere, ascoltare, raccontare, promettere, ricominciare.

PARTE SESTA

Materiali di lavoro con i ragazzi

Dieci schede per lasciare che l'io si dica

Le schede che seguono traducono in attività ciò che le pagine precedenti hanno descritto. Non servono a spiegare ai ragazzi che cosa sia l'identità, e non producono nessun risultato da misurare: offrono occasioni perché ciascuno, a modo suo, si accorga di ciò che già vive quando dice «io».

Prima di cominciare: alcune regole del luogo

Un lavoro di questo tipo si regge su condizioni che vanno stabilite prima di ogni esercizio, perché toccano ciò che per un adolescente è più delicato.
La prima è la libertà di non dire. In ogni scheda è previsto un momento di scrittura personale e un momento di condivisione, e soltanto il secondo è facoltativo. Il ragazzo può scrivere tutto ciò che vuole e leggere soltanto ciò che decide di leggere. Si può chiamare la regola della porta: ciascuno tiene la chiave della propria stanza, e nessuno deve spiegare perché non apre. È la condizione per cui il segreto, che abbiamo riconosciuto come luogo di nascita della vita interiore, non viene violato.
La seconda è la riservatezza: ciò che viene detto nel gruppo resta nel gruppo. Va però affermato con onestà anche il limite. Se emerge qualcosa che indica un pericolo serio per il ragazzo o per altri, l'adulto ha il dovere di parlarne con lui in privato e di cercare l'aiuto necessario, e questo va detto fin dall'inizio, perché la riservatezza non diventi un inganno.
La terza è l'assenza di valutazione. I testi non si correggono e non si commentano nella forma o nei contenuti, e non si confrontano fra loro. Nessuno è più bravo a scrivere di sé.
La quarta riguarda l'adulto, che partecipa a modo suo. Quando l'esercizio lo consente, svolge anche lui la consegna e, se lo ritiene opportuno, ne condivide una parte con sobrietà. È la forma più concreta di testimonianza: mostra che dire «io» è un compito di tutti.
Le ultime sono pratiche. Le schede richiedono da quarantacinque a sessanta minuti, in un luogo senza interruzioni e senza telefoni, preferibilmente con carta e penna, perché la scrittura a mano rallenta e raccoglie. Per i ragazzi più giovani, dagli undici ai tredici anni, le consegne vanno semplificate e accompagnate da esempi; per i più grandi si possono allargare con domande di approfondimento. Ogni testo prodotto appartiene al ragazzo che lo ha scritto: se se ne desidera un uso diverso da quello personale, occorre il suo consenso esplicito e, trattandosi di minori, anche quello di chi ne ha la responsabilità.

Scheda 1. «Io sono…»

Scopo. Rendere visibili i materiali con cui ciascuno si sente costituito e accorgersi di quali pesino di più. Corrisponde alla Premessa e alla Parte prima.
Svolgimento. Si consegna a ciascuno un foglio e si chiede di completare, in otto minuti e senza pensarci troppo, la frase «Io sono…» per venti volte. La rapidità è essenziale, perché impedisce di scegliere solo le risposte presentabili. Si può rispondere con qualunque cosa: un nome, un ruolo, una qualità, un gusto, un difetto, una passione.
Terminata la scrittura, si chiede di rileggere il foglio e di classificare ogni frase con una lettera: C se riguarda il corpo o l'aspetto, R se indica un ruolo o un'appartenenza (figlio, studente, giocatore), Q se è una qualità o un tratto del carattere, G se è un gusto o una passione, A se riprende ciò che dicono gli altri, V se esprime un valore o una convinzione, D se parla di un desiderio o di un progetto. Poi ciascuno guarda come si sono distribuite le

lettere. Infine sottolinea le frasi che direbbe anche a uno sconosciuto e cerchia quelle che direbbe soltanto a un amico.
Per rileggere insieme. Quali lettere prevalgono? Quali mancano del tutto? Quanto è lungo il tratto fra ciò che si direbbe a un estraneo e ciò che si riserva agli amici? Se il foglio fosse stato scritto un anno fa, che cosa sarebbe diverso? Si condivide soltanto la riflessione, mai il foglio.
Cautele. Un elenco dominato da giudizi negativi può essere un segnale di sofferenza. L'adulto non lo commenta davanti al gruppo, ma ne parla in privato, con delicatezza, nei giorni seguenti.

Scheda 2. Le sei porte

Scopo. Far narrare ai ragazzi i sei materiali dell'io descritti nella Parte prima, senza chiedere loro concetti ma racconti. Ogni «porta» è una scena da ricordare, e si può affrontare una o due porte per incontro.
Svolgimento. Si legge una consegna alla volta, lasciando cinque o sei minuti per rispondere in forma di racconto breve, in prima persona, con dettagli concreti.
La porta del corpo. Ricordati un momento in cui ti sei accorto di come gli altri ti guardavano. Dov'eri? Che cosa hai sentito nel corpo? Che cosa hai fatto subito dopo?
La porta delle emozioni. Ricordati una volta in cui hai provato qualcosa di forte e non sapevi come chiamarlo. Dove lo sentivi: nello stomaco, nelle mani, nella gola? Se dovessi dargli un nome o un colore, quale sarebbe?
La porta dei pensieri. Pensa a qualcosa che ti passa spesso per la testa e che non hai mai detto a nessuno. Non scriverlo, se non vuoi: scrivi soltanto come ti fa sentire averlo dentro.
La porta delle voci. Pensa a una frase che ti ripeti su di te. Di chi ha il tono? Chi te l'ha detta, la prima volta?
La porta delle attese. Che cosa gli altri si aspettano da te? Scegli un'attesa che ti sta stretta e una che ti sta bene, e racconta come le hai incontrate.
La porta del cambiamento. Guarda una vecchia fotografia o rileggi un messaggio di due anni fa. Che cosa non ti riconosci più? Che cosa invece sei sicuro che sia rimasto uguale?
Per rileggere insieme. Quale porta è stata più facile da aprire e quale più difficile? C'è qualcosa che non avevi mai raccontato prima?
Cautele. La porta dei pensieri e quella delle emozioni possono toccare esperienze dolorose. Il ragazzo che scrive «nulla» o lascia il foglio bianco sta usando la propria libertà, e va rispettato.

Scheda 3. Le voci dentro di me

Scopo. Riconoscere da chi provengano le frasi con cui ci descriviamo e scegliere quali tenere. Corrisponde al paragrafo sulle voci altrui diventate voce propria (1.4).
Svolgimento. Ciascuno disegna al centro di un foglio una figura semplice, che rappresenta se stesso. Intorno scrive, a distanza diversa, da quattro a sei frasi che si dice quando pensa a sé («sono negato per la matematica», «non valgo come gli altri», «sono uno che si fa in quattro per gli amici»). Accanto a ogni frase scrive l'iniziale della persona o dell'ambiente da cui crede che provenga: M (madre), P (padre), S (scuola), A (amici), R (rete e schermo), Io (se sente che è proprio la propria voce).
Poi, con tre colori, segna le frasi che vuole tenere, quelle che vuole mettere in discussione e quelle che vorrebbe lasciare andare. Infine scrive, in fondo al foglio, una frase nuova, nella propria voce: qualcosa che vorrebbe poter dire di sé fra un anno.
Per rileggere insieme. Quante frasi hanno un'origine chiara? Ce n'è qualcuna che, a pensarci, non si sa da dove venga? Che cosa cambia quando una frase passa dal colore del «lasciare» a quello del «tenere»?

Cautele. Se un ragazzo indica un genitore o un insegnante come autore di una frase che lo ferisce, l'adulto presente non difende né accusa: ascolta, e riprende il tema in un secondo momento, se occorre.

Scheda 4. Tre ritratti

Scopo. Esplorare lo scarto fra l'io sentito e il «tale» percepito (Parte seconda), con un adattamento della finestra di Johari, uno strumento elaborato negli anni Cinquanta da Joseph Luft e Harry Ingham.
Svolgimento. Ciascuno realizza, in forma di elenco o di schizzo, tre ritratti di sé. Nel primo dice come si vede. Nel secondo dice come crede che lo vedano gli altri. Il terzo lo scrive il gruppo, ma con una regola ferrea: ciascun compagno, su un cartoncino anonimo, completa la frase «Una cosa che ho visto fare a…» con un fatto concreto e positivo, osservato davvero. Non si scrivono giudizi né aggettivi sul carattere: soltanto ciò che si è visto accadere («ha ascoltato la nuova arrivata», «ha riso anche della battuta contro di lui»). I cartoncini vengono consegnati all'interessato.
Quando ciascuno ha letto i propri, confronta i tre ritratti e si chiede dove coincidano, dove no, e che cosa gli sia stato rivelato che non sapeva.
Per rileggere insieme. È stato più facile scrivere o ricevere? Che cosa ha sorpreso? C'è qualcosa che gli altri hanno visto e che io non vedevo, come direbbe Arendt del *chi* che sfugge a chi lo porta?
Cautele. Questo è l'esercizio più delicato. Va proposto soltanto a un gruppo che già si conosce e si fida, e l'adulto controlla personalmente i cartoncini prima di consegnarli: elimina qualunque frase che non sia un fatto positivo osservato. Va inoltre assicurato che nessun ragazzo resti senza cartoncini, e se necessario l'adulto ne scrive qualcuno in più.

Scheda 5. L'etichetta

Scopo. Rendere consapevole l'effetto delle parole che gli altri usano su di noi e restituire un margine di libertà (2.4).
Svolgimento. Ciascuno scrive su un foglio tre parole che gli altri usano spesso per lui, in bene o in male. Per ognuna risponde a quattro domande: chi l'ha detta la prima volta? Mi corrisponde? Che cosa mi ha fatto fare, magari senza che me ne accorgessi? Come la cambierei? Poi aggiunge, in fondo, una parola che non è ancora del tutto vera, ma che vorrebbe diventare.
Variante di gruppo. Per non esporre nessuno, si può proporre una versione anonima: ciascuno scrive su un biglietto una parola che sente dire in giro, a scuola o in rete, senza nominare nessuno. Si raccolgono i biglietti, si leggono e si discute: che effetto fa questa parola a chi la riceve? Come nasce? Si può restituire?
Per rileggere insieme. Esistono etichette che sembrano complimenti e pesano come catene? Che cosa succederebbe se per un mese nessuno usasse la parola?
Cautele. Nel gruppo non si fanno nomi di persone né si attribuiscono etichette ai compagni presenti. Se emergono forme di derisione o di esclusione ripetute, l'adulto le affronta con un lavoro apposito.

Scheda 6. Lettera a me stesso

Scopo. Esercitare la continuità e la discontinuità (1.6) e l'identità narrativa (3.3).
Svolgimento. Ciascuno scrive due lettere brevi. Nella prima si rivolge al bambino che è stato a dieci anni: gli dice che cosa ha capito da allora, che cosa vorrebbe che sapesse, che cosa lo ringrazia di aver custodito. Nella seconda risponde, nei panni di sé a trent'anni, a ciò che il

ragazzo di oggi ha scritto: gli dice che cosa spera di avere mantenuto e che cosa avrà lasciato andare.
Le lettere si chiudono in una busta con il proprio nome. Si possono restituire all'interessato dopo un tempo concordato, oppure restare con lui.
Per rileggere insieme. Che cosa hai trovato di più facile da dire al bambino che al tuo futuro? Che cosa, di te, è rimasto uguale? Chi ti ha ricordato com'eri?
Cautele. Le lettere non si leggono, a meno che il ragazzo lo chieda. Se qualcuno vuole rileggerne una a distanza di un anno, è bene che lo faccia in un incontro apposito, con tempo per commentarla.

Scheda 7. Una promessa piccola

Scopo. Sperimentare il tenere (3.3, 4.4): l'esperienza di essere qualcuno su cui si può contare.
Svolgimento. Ciascuno sceglie una promessa da mantenere per una settimana. Deve essere piccola, precisa e verificabile («ogni giorno scrivo a mia nonna», «preparo io la tavola»), riguardare un'altra persona e non una prestazione scolastica o sportiva, e deve poter essere mantenuta con sforzo moderato. La dice a voce a una persona scelta, che sa di doverlo ricordare con discrezione. Ogni sera il ragazzo annota in una riga se l'ha mantenuta e che cosa gli è costato.
Dopo una settimana ci si ritrova e ciascuno risponde, a voce o per iscritto, a tre domande: che cosa è stato difficile? Chi contava su di me? Che cosa ho scoperto di me?
Per rileggere insieme. Che differenza c'è fra la promessa che si dice e quella che si fa? Che cosa si prova nel vedersi mantenere una parola? Che cosa succede se non ci si riesce?
Cautele. Si evitano promesse che riguardino il corpo, il peso, l'alimentazione o l'aspetto, perché possono alimentare un rapporto malsano con sé stessi. Se qualcuno non riesce a mantenere la promessa, l'adulto non lo giudica e utilizza l'occasione per ritornare alla scheda 8.

Scheda 8. Lo sbaglio e la ripartenza

Scopo. Praticare il perdono come distinzione fra la persona e l'atto (3.3, 4.6, 5.6).
Svolgimento. Ciascuno pensa a uno sbaglio compiuto in passato, non troppo grave né troppo recente, e che non coinvolga segreti altrui. Lo descrive in tre colonne: che cosa ho fatto, che cosa ha provocato, che cosa potrei fare oggi per rimediare. Poi si pone una domanda che richiede un piccolo capovolgimento: se questo errore lo avesse commesso un mio amico, che cosa gli direi? Scrive la risposta.
In conclusione scrive una frase di ripartenza, che inizia con «Da oggi…», e la conserva.
Per rileggere insieme. È più facile perdonare un amico o se stessi? Che differenza c'è fra scusare e perdonare? Che cosa serve, a chi ha sbagliato, per poter ricominciare?
Cautele. Se emergono errori gravi, o sensi di colpa profondi, l'adulto non prosegue nel gruppo e riprende la conversazione in privato. Non si chiede a nessuno di raccontare ad alta voce ciò che ha scritto.

Scheda 9. Cinque minuti di attenzione

Scopo. Vivere dall'interno la differenza fra essere ascoltati e non esserlo (5.4).
Svolgimento. Si formano coppie. Nel primo turno, un ragazzo parla per cinque minuti di «una cosa che in questi giorni mi occupa la testa». L'altro ascolta senza interrompere, senza consigli, senza esclamazioni di confronto («anch'io!»). Al termine, può dire soltanto: «Ho sentito che…» e «mi ha colpito che…». Poi i ruoli si invertono.

Si chiude con un breve giro in cerchio, in cui ciascuno dice, senza riportare i contenuti, come si è sentito parlando e come si è sentito ascoltando.
Per rileggere insieme. Che cosa è stato difficile: parlare o stare zitti? Che cosa cambia quando qualcuno ascolta davvero? Che cosa succede alle parole quando non vengono interrotte?
Cautele. Nulla di ciò che è stato detto nella coppia esce dalla coppia. L'adulto lo ricorda prima e dopo l'esercizio.

Scheda 10. Il racconto in tre capitoli

Scopo. Esercitarsi nell'identità narrativa (3.3, 4.7): dare forma di storia a ciò che è accaduto.
Svolgimento. Ciascuno racconta l'ultimo anno della propria vita in tre capitoli, e a ogni capitolo dà un titolo. Per ciascuno scrive pochi episodi essenziali, scegliendo quelli senza i quali la storia non sarebbe la stessa. Poi cerca il filo che li lega e dà un titolo all'insieme. Infine scrive un quarto capitolo, ancora vuoto, che ha un titolo ma non un testo: il capitolo che vorrebbe scrivere nell'anno che viene.
Per rileggere insieme. Che cosa avete escluso? Che cosa avrebbe raccontato di diverso un amico? Che cosa cambia se si cambia titolo a un capitolo?
Cautele. L'adulto non interpreta e non cerca di rendere coerente il racconto di un ragazzo: al più domanda «e poi?» oppure «che cosa hai sentito in quel momento?». Il ragazzo, e non l'adulto, è l'autore.

Un possibile itinerario

Le dieci schede possono essere usate singolarmente o in sequenza. Un itinerario di quattro incontri potrebbe procedere in questo ordine. Il primo, intitolato «Chi dice io?», comprende le schede 1 e 2. Il secondo, «Come mi chiamano?», le schede 3, 4 e 5. Il terzo, «Che cosa tengo?», le schede 6 e 7. Il quarto, «Ricominciare e ascoltare», le schede 8, 9 e 10. Dove il tempo è breve, si possono scegliere due o tre schede, secondo ciò di cui il gruppo ha più bisogno.

Per chi guida: cinque domande di verifica

Alla fine di un itinerario, l'educatore può chiedersi, senza fretta e con onestà. Ho chiamato ciascuno per nome e ho atteso le risposte? Ho restituito ciò che ho visto, senza trasformarlo in giudizio? Ho ascoltato più di quanto abbia parlato? Ho affidato qualcosa che contasse davvero? Ho lasciato a ciascuno la libertà di non dire? Sono le stesse domande che, in forma più ampia, hanno accompagnato l'intero studio.

EPILOGO

La presentazione riscritta

Rimane il ragazzo da cui siamo partiti, quello che, alle prese con la sua breve presentazione, cancellava e riscriveva poche parole. Aveva scritto qualcosa come «musica, calcio, un po' pazzo, fedele agli amici». Ora possiamo guardare quelle parole in modo diverso.
Non sono un'immagine fissa: sono un tentativo. In esse parlano le voci ricevute, si leggono gli sguardi che lo hanno raggiunto, compare il nome con cui gli altri lo chiamano e a cui lui risponde. Ci sono la musica e il calcio, che sono il suo *che cosa*. C'è un «fedele agli amici» che non è un fatto ma una promessa, e già accenna al suo *chi*.
Dire «io» a sedici anni non significa sapere chi si è. Significa rispondere a qualcuno che ci ha chiamati, raccontare con poche parole una storia che ancora si sta scrivendo e impegnarsi a restare fedeli a qualcosa mentre si cambia. Chi educa non scrive quelle parole al posto del ragazzo. Ma può fare in modo che, quando le scrive, abbia alle spalle qualcuno che lo ha chiamato per nome, che lo ha ascoltato fino in fondo e che lo aspetta ancora, il giorno dopo.

Bibliografia

Autori e opere citate

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978), *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).

Arendt, H. (1958), *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago; trad. it. *Vita activa. La condizione umana*.

Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.; trad. it. *La società del rischio. Verso una seconda modernità*.

Benveniste, É. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, I, Gallimard, Paris; trad. it. *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano 1971.

Berger, P. L., Luckmann, T. (1966), *The Social Construction of Reality*, Doubleday, New York; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*.

Bowlby, J. (1969–1980), *Attachment and Loss*, 3 voll., Hogarth Press, London; (1988), *A Secure Base*, Routledge, London; trad. it. *Una base sicura*.

Buber, M. (1923), *Ich und Du*, Insel, Leipzig; trad. it. *Io e Tu*.

Buber, M. (1926), *Reden über Erziehung*, Lambert Schneider, Heidelberg; trad. it. *Discorsi sull'educazione*.

Cooley, C. H. (1902), *Human Nature and the Social Order*, Scribner, New York.

Ehrenberg, A. (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Odile Jacob, Paris; trad. it. *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*.

Erikson, E. H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York; trad. it. *Gioventù e crisi d'identità*.

Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Cambridge; trad. it. *Identità e società moderna*.

Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday, New York; trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*.

Goffman, E. (1963), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ); trad. it. *Stigma. L'identità negata*.

Habermas, T., Bluck, S. (2000), «Getting a life: the emergence of the life story in adolescence», *Psychological Bulletin*, 126(5), pp. 748–769.

Honneth, A. (1992), *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.; trad. it. *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*.

Kuhn, M. H., McPartland, T. S. (1954), «An empirical investigation of self-attitudes», *American Sociological Review*, 19(1), pp. 68–76.

Lévinas, E. (1961), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Nijhoff, La Haye; trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*.

Luft, J., Ingham, H. (1955), «The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness», in *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*, University of California, Los Angeles.

Marcel, G. (1935), *Être et avoir*, Aubier, Paris; trad. it. *Essere e avere*.

Marcel, G. (1944), *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*, Aubier, Paris; trad. it. *Homo viator. Prolegomeni a una metafisica della speranza*.

Marcia, J. E. (1966), «Development and validation of ego-identity status», *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), pp. 551–558.

McAdams, D. P. (1993), *The Stories We Live By. Personal Myths and the Making of the Self*, William Morrow, New York.

Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago; trad. it. *Mente, sé e società*.

Merton, R. K. (1948), «The self-fulfilling prophecy», *The Antioch Review*, 8(2), pp. 193–210.

Neurath, O. (1932–1933), «Protokollsätze», *Erkenntnis*, 3, pp. 204–214.

Platone, *Teeteto* (il passo sull'arte della levatrice).

Ricoeur, P. (1985), *Temps et récit*, III. *Le temps raconté*, Seuil, Paris; trad. it. *Tempo e racconto*, III. *Il tempo raccontato*.

Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris; trad. it. *Sé come un altro*.

Ricoeur, P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Paris; trad. it. *La memoria, la storia, l'oblio*.

Rosa, H. (2005), *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York; trad. it. *Pigmalione in classe*.

Sartre, J.-P. (1943), *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, Paris; trad. it. *L'essere e il nulla*.

Simmel, G. (1905), *Philosophie der Mode*, Pan-Verlag, Berlin; trad. it. *La moda*.

Taylor, C. (1989), *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge (MA); trad. it. *Radici dell'io. La costruzione dell'identità moderna*.

Taylor, C. (1992), *The Politics of Recognition*, in A. Gutmann (a cura di), *Multiculturalism and «The Politics of Recognition»*, Princeton University Press, Princeton; trad. it. *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*.

Weil, S. (1950), *Attente de Dieu*, La Colombe, Paris, in particolare «Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu»; trad. it. *Attesa di Dio*.

Winnicott, D. W. (1965), *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*, Hogarth Press, London; trad. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*.

Winnicott, D. W. (1965), *The Family and Individual Development*, Tavistock, London; trad. it. *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*.

La Bibbia, testo CEI 2008: *Primo libro di Samuele*, cap. 3; *Vangelo secondo Giovanni*, cap. 20.

Opere letterarie da cui sono tratte alcune voci

D'Avenia, A. (2010), *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Mondadori, Milano.

Ammaniti, N. (2010), *Io e te*, Einaudi, Torino.

Fonti delle testimonianze reali

Le voci dei ragazzi e delle ragazze sono riprodotte come pubblicate, con il solo nome e l'età nel testo. Qui si indicano, per ritrovarle, le sedi e i titoli dei contributi.

La Nuova Sardegna, «La Nuova@Scuola, le parole che non ho detto – Prima puntata», 29 novembre 2019: contributo «Non mi sono mai detto che valgo e che voglio essere me stesso» (studente del Liceo Margherita di Castelvì, 16 anni); contributo «Prima di amare gli altri bisogna amare se stessi» (Francesca, 15 anni, Liceo Linguistico Marconi). Online: https://www.lanuovasardegna.it/regione/2019/11/29/news/la-nuova-scuola-le-parole-che-non-ti-ho-detto-prima-puntata-1.38031828

La Nuova Sardegna, «La Nuova@Scuola, le parole che non ho detto – Seconda puntata», 29 novembre 2019: contributi «Vinciamo la paura di non essere ascoltati» (Matilde, 16 anni, Liceo scientifico Marconi, Sassari); «Si può essere fragili come cristallo e forti come roccia» (Morgana, 16 anni, Liceo Europeo Canopoleno, Sassari); «Caro babbo, ti voglio bene ma soffro per te» (studentessa del Liceo classico Azuni, Sassari, 16 anni).

La Nuova Sardegna, «La Nuova@Scuola, le parole che non ho detto – Terza puntata», 7 dicembre 2019: contributi «L'amore e i piccoli segreti» (Beatrice, 16 anni, Liceo scientifico linguistico Marconi); «L'unico filtro per le parole è il rispetto» (Anna Maria, 18 anni, Liceo Coreutico Azuni, Sassari).

La Nuova Sardegna, «Quando tutto sarà finito… le lettere dei ragazzi della Nuova@Scuola», 30 marzo 2020: contributi «Aspettando il ritorno bellissimo della ispirazione» (Miriana Sanna, 16 anni, Liceo scientifico G. Spano); «La bellezza riscoperta della routine» (Daniela Monni, 16 anni, Liceo Coreutico D. A. Azuni, in forma di lettera a sé stessa nel futuro). Online: https://www.lanuovasardegna.it/tempo-libero/2020/03/30/news/quandi-tutto-sara-finito-le-lettere-dei-ragazzi-della-nuova-scuola-1.38656739

La Nuova Sardegna, «La vita è una favola…», 28 aprile 2020: contributo «Anche gli adulti hanno bisogno di sognare il lieto fine» (Alessia Franzil, 16 anni, Liceo classico Azuni, corso logico filosofico).

Notari, I., «Caro adulto, ti racconto cosa c'è dietro quella porta chiusa», *VareseNews*, 9 ottobre 2026, sulle risposte al questionario anonimo «Raccontaci la tua vita digitale – Connessioni fragili» (ragazze e ragazzi tra i 15 e i 20 anni). Online: https://www.varesenews.it/2026/10/caro-adulto-ti-racconto-cosa-ce-dietro-quella-porta-chiusa/2703382/

«Mi chiamo Simone, ho 17 anni e vi racconto cosa è il bullismo», *VareseNews*, 4 gennaio 2026 (stesso testo su *SaronnoNews*, a firma di Santina Buscemi): passo del racconto *Per sempre* di Simone Lorenti riportato nell'articolo. Online: https://www.varesenews.it/2026/01/mi-chiamo-simone-ho-17-anni-e-vi-racconto-cosa-e-il-bullismo/2449489/

la Repubblica, edizione di Bologna, 11 aprile 2026, articolo su Dalila Brocculi (Rimini, volontaria dell'associazione La Prima Coccola) e Jasmeen Kaur (Fabbrico, studentessa e autrice di poesie), nominate Alfieri della Repubblica. Online: https://bologna.repubblica.it/cronaca/2026/04/11/news/dalila_brocculi_jasmeen_kaur_alfieri_repubblica-425277202/

L'Espresso, 31 marzo 2021 (Sonia, 16 anni) e 17 maggio 2021 (S., 14 anni).

Marie Claire Italia, 23 gennaio 2023, diario di una sedicenne.

Corriere della Sera, 13 marzo 2022, «Alessia e l'ex bulla Stefania: "Era tra chi mi ha fatto soffrire, ora siamo amiche inseparabili"» (Alessia Piga, 18 anni, Nuoro).

MioDottore, domanda di una ragazza che si dichiara di 16 anni, nella sezione dedicata alle risposte degli specialisti («Salve, sono una ragazza di 16 anni e vorrei dei consigli più "professionali" riguardo il mio rapporto con i genitori»).

Incontri, annuario dell'Istituto Gonzaga di Milano, anno scolastico 2017–2018, voce studentesca.