

Giocare l'adolescenza tra pressioni sociali e mondi possibili

Playing adolescence between social pressures and possible worlds

Veronica Berni

Research Fellow of General and Social Pedagogy | University of Milan-Bicocca | veronica.berni1@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Berni V. (2026). Playing adolescence between social pressures and possible worlds. *Pedagogia oggi*, 24(1), 40-47.
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-05>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012026-05>

ABSTRACT

This paper analyses educational work undertaken with today's adolescents, exploring the emerging manifestations of their distress in relation to the social, economic, and cultural processes of late Western modernity. The article follows two complementary tracks. Firstly, it reinterprets adolescent malaise as resulting from social acceleration, pressure to perform, and the reduction in liminal spaces for development. It also highlights the increasing use of diagnostic labels as a new form of self-expression. Secondly, it identifies pedagogical approaches that encourage us to reconsider educational contexts as spaces of resonance, reciprocity and experimentation, particularly drawing on the metaphor of *play* in education.

Il contributo analizza il lavoro educativo con le adolescenze contemporanee, esplorando le forme emergenti del loro malessere in relazione ai processi sociali, economici e culturali della società occidentale. L'articolo si sviluppa lungo due direttrici complementari. Da un lato propone una rilettura del disagio adolescenziale come esito dell'accelerazione sociale, della pressione performativa e della contrazione degli spazi liminali di sviluppo, evidenziando il crescente ricorso al codice diagnostico come forma emergente di comunicazione di sé. Dall'altro, individua piste pedagogiche che invitano a ripensare i contesti formativi come spazi di risonanza, reciprocità e sperimentazione, ispirandosi in particolare alla metafora del gioco in educazione.

Keywords: adolescence, educational work, contemporary society, play, diagnosis

Parole chiave: adolescenza, lavoro educativo, società contemporanea, gioco, diagnosi

Received: March 29, 2026
Accepted: April 27, 2026
Published: June 19, 2026

Corresponding Author:
Veronica Berni, veronica.berni1@unimib.it

1. Adolescenze sotto pressione: una crisi di risonanza con il mondo

Il tempo in cui viviamo impone ai soggetti – e in particolare a quelli in divenire – una pressione che Hartmut Rosa (2015) ha descritto come esito di un processo di *accelerazione sociale*. Il soggetto moderno, scrive Rosa, è “condizionato in maniera minima da regole e sanzioni etiche, e quindi considerato ‘libero’, sebbene sia strettamente regolato, dominato e oppresso da un regime temporale per lo più invisibile, depolitizzato, indiscusso, sottoteorizzato e inarticolato” (Rosa, 2015, p. VIII). Questo regime del tempo si coagula in un unico concetto unificante: l’accelerazione sociale, caratterizzata dal fatto che “gli stessi ritmi del cambiamento stanno cambiando” (ivi, p. 11), e da una “contrazione del tempo” (ivi, p. 12) che Rosa definisce come “una crescita nei ritmi di decadenza dell’affidabilità di esperienze e aspettative e dalla contrazione degli archi temporali definibili come ‘presente’” (ivi, p. 13).

In maniera simile, la filosofa dell’educazione Marina Garcés (2022) descrive il tempo presente come una condizione di *dislocazione permanente*: il nostro contesto culturale e sociale impone a tutti, e in particolare alle generazioni più giovani, una richiesta incessante di adattamento a un sistema caratterizzato dall’incertezza sistemica, dall’accelerazione di tutti i ritmi della vita e dall’imperativo a “non perdere tempo”. La lettura di Garcés si connette profondamente a quella di Rosa (2015) nei termini in cui entrambi inquadrano l’accelerazione sociale come trasformazione strutturale del rapporto tra soggetto e mondo che erode le condizioni stesse entro cui è possibile fare esperienza significativa, costruire identità, elaborare il senso del proprio esistere.

In questo scenario, l’adolescenza – tradizionalmente intesa come lo spazio-tempo liminale per eccellenza, la “terra di mezzo” (Barone, Mantegazza, 1999) in cui è possibile sostare nell’ambivalenza, sperimentare sé stessi, oscillare tra posizionamenti diversi senza andare incontro alle conseguenze irreversibili del reale – si trova privata delle proprie condizioni di possibilità. La pressione dell’accelerazione schiaccia i soggetti in divenire su un presente in continua transizione, che chiede loro di definirsi, di *performare*, di sapere già chi sono e cosa sanno fare, mentre al contempo non offre alcuna prospettiva stabile di futuro.

Chi lavora quotidianamente con adolescenti riconosce questa dinamica nelle sue manifestazioni concrete: crisi d’ansia da prestazione, difficoltà a tollerare l’ambiguità, incapacità di sostare nell’errore senza viverlo come fallimento irreversibile (Benasayag, Schmit, 2004; Marchesi, 2022; Cerrai, Grosso, 2023; Gruppo CRC, 2023). È una pressione, questa, che non si riferisce a un’aspettativa che qualcuno ripone su un individuo con la sua unicità, ma è generata da una forza impersonale e sistemica, una pressione che si respira, entra nei polmoni, toglie il respiro e genera, spesso, crisi di panico e senso di soffocamento. Il malessere che ne deriva è, in questo senso, sintomo di sanità: la resistenza del corpo a un sistema che chiede di adattarsi all’insostenibile¹.

Per comprendere più in profondità la natura di questo malessere, risulta particolarmente fecondo il riferimento alla sociologia della risonanza elaborata sempre da Hartmut Rosa (2020). “Quando qualcosa non funziona nel rapporto con il tempo” scrive Rosa “allora è altrettanto probabile che qualcosa non funzioni nel rapporto con il mondo. L’intuizione di questo nesso è stata la scintilla iniziale per il mio nuovo libro sulla risonanza” (p. 55). Con il concetto di risonanza, Rosa intende la qualità del rapporto che il soggetto intrattiene con il mondo: una relazione in cui il soggetto è chiamato a rispondere al mondo e il mondo risponde al soggetto, in un processo bidirezionale di trasformazione reciproca. Più precisamente, la risonanza è espressa simbolicamente dal movimento divergente della “a←fazione e dell’e→mozione”:

1 Secondo il 13° Rapporto del Gruppo CRC (2023) sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia, negli ultimi anni si registra un significativo aumento dei disturbi d’ansia, dei disturbi dell’umore e delle richieste di accesso ai servizi di neuropsichiatria infantile: nell’ultimo decennio è raddoppiato il numero di utenti che si rivolgono ai servizi di NPIA. La VI indagine HBSC Italia 2022 (*Health Behaviour in School-aged Children*), coordinata dall’Istituto Superiore di Sanità su un campione di oltre 89.000 ragazzi e ragazze, documenta un sostanziale peggioramento di tutti gli indicatori di salute mentale tra il 2018 e il 2022, con differenze marcate di genere: il 41% degli adolescenti dichiara che la propria salute mentale ha risentito negativamente della pandemia, una percentuale che sale al 52% tra le ragazze. Meno della metà dei ragazzi e delle ragazze percepisce la propria salute come eccellente, con un calo progressivo a partire dai 13 anni, più accentuato tra le ragazze (ISS, 2023). Anche il fenomeno del ritiro sociale volontario – il cosiddetto *hikikomori* – appare in crescita: la prima indagine sistematica condotta da Cerrai e Grosso (2023) stima tra 15.000 e 30.000 gli studenti coinvolti nella popolazione scolastica italiana.

in una relazione risonante soggetto e mondo si toccano reciprocamente e si trasformano contemporaneamente. L'alienazione, nella prospettiva di Rosa, è precisamente la condizione in cui questa relazione si interrompe: il mondo non chiama più, o chiama senza che la chiamata possa essere raccolta; il soggetto non riesce più a rispondere, o risponde secondo codici che non lo riguardano davvero. In una società accelerata, le condizioni strutturali per la risonanza vengono sistematicamente erose: la velocità impedisce la contemplazione, la logica dell'efficienza dissolve lo spazio per l'incontro autentico, la competizione trasforma le relazioni in strumenti e il soggetto è *ammutilato*.

È precisamente in questa chiave che il malessere adolescenziale può essere riletto: non come disfunzione individuale, ma come crisi nella relazione di risonanza con il mondo. Il corpo che non riesce a respirare, il soggetto che si irrigidisce di fronte alla valutazione, l'adolescente che si chiude al mondo – tutto questo esprime, nelle sue forme più acute, un'interruzione dei processi di risposta vitale tra soggetto e ambiente. Come rileva Marchesi (2022), il malessere adolescenziale contemporaneo si esprime frequentemente attraverso una dissonanza tra corpo e mondo: è il corpo che parla, che porta l'urto con un ambiente percepito come *non accordato* con il proprio sentire. Non il *logos*, non la parola, ma la carne che resiste. Leggere il disagio adolescenziale come crisi di risonanza ha implicazioni pedagogiche decisive: significa che il compito dell'educazione non è eliminare il sintomo, ma ricostruire le condizioni di possibilità di un incontro autentico tra il soggetto e il mondo, allestendo contesti entro cui la relazione possa riprendere respiro e tornare a *risuonare*.

2. Autoetichettatura, protezione psichica e nuove soggettività in rapporto al mondo adulto

Dentro questo quadro si inserisce uno dei fenomeni più interroganti per chi lavora con adolescenti: la crescente domanda di diagnosi e la diffusa pratica dell'autoetichettatura (Rovelli, 2024; Marchesi, 2022). Sempre più ragazzi e ragazze chiedono di avere una diagnosi, si identificano autonomamente con categorie nosografiche – BES, ADHD, DSA, neurodivergente – e costruiscono attorno a queste etichette una narrazione di sé. Il primo impulso del mondo adulto è spesso quello di leggere questa tendenza come il frutto di una moda culturale, di un eccesso di psicologizzazione o di una fragilità generazionale. Vale però la pena sostare su questo fenomeno con maggiore attenzione, cercando di comprenderlo prima di giudicarlo.

L'ipotesi è che, in assenza di uno spazio-tempo protetto di sperimentazione e oscillazione – quello spazio liminale che la società accelerata ha progressivamente consumato – la diagnosi tenda a diventare l'unico codice disponibile per nominare il proprio malessere. In questa prospettiva, il gesto di autoetichettarsi consente agli adolescenti di resistere alla pressante richiesta di *performare* costantemente: l'etichetta diagnostica funzionerebbe, in questa prospettiva, come un dispositivo di protezione psichica, uno schermo che permette di segnalare la propria impossibilità di corrispondere all'imperativo prestazionale senza essere interamente travolti da esso. In una condizione in cui non esistono altri linguaggi socialmente legittimati per dire “non ce la faccio”, la diagnosi offre una forma di legittimazione.

Accanto a questa funzione protettiva, è però importante non perdere di vista i rischi che il ricorso alle categorie diagnostiche porta con sé. Diversi autori hanno sottolineato come l'etichettatura comporti processi di riduzionismo e decontestualizzazione: l'unicità della storia individuale, le variabili di contesto, la dimensione relazionale del disagio vengono appiattite su schemi classificatori transindividuali che identificano mancanze e prescrivono percorsi compensatori standardizzati (Ehrenberg, 2010). Il rischio, ben presente nella letteratura critica (Goussot, 2015; Frances, 2013; Barone, 2013; Palmieri, Prada 2005; D'Ascenzio, Ferraro, 2022), è quello di una patologizzazione della soggettività: tradurre in termini medici ciò che è invece espressione di una crisi culturale e sociale.

Eppure, accanto a questi rischi, l'autoetichettatura contiene anche qualcosa di diverso, che merita attenzione pedagogica. Rivendicare un'etichetta, costruire un linguaggio per dire il proprio malessere, può essere letto come un atto di soggettivazione, un tentativo di nominare e delimitare l'esperienza interna, di renderla comunicabile e quindi condivisibile. Come osserva Marchesi (2022) rispetto alle forme di dissenso adolescenziale, l'autoetichettamento funziona talvolta come forma di resistenza: non solo protezione, ma anche rivendicazione, affermazione di una differenza che il mondo adulto fatica a riconoscere.

Il fenomeno dell'autoetichettatura si iscrive dentro una trasformazione più ampia dei modi in cui le adolescenti e gli adolescenti contemporanei costruiscono senso e identità. A differenza delle generazioni

precedenti, che hanno elaborato il malessere collettivamente attraverso sottoculture giovanili con forte visibilità pubblica – si pensi alla *darkwave*, al *grunge*, alle forme di conflittualità adolescenziale che hanno segnato il Novecento – oggi la sofferenza sembra abitare spazi molto più intimi e individualizzati. Il passaggio da una elaborazione “collettiva” del disagio a una elaborazione “privata” non rappresenta necessariamente un impoverimento: segnala piuttosto una trasformazione dei modi in cui i giovani si rapportano alla propria interiorità e la portano nel mondo.

Emerge, con crescente evidenza, un bisogno diffuso di essere riconosciuti nella propria differenza individuale: nell’orientamento sessuale, nell’identità di genere, nei modi di apprendere, nelle modalità di stare al mondo. Questa complessificazione del linguaggio con cui i giovani parlano di sé – e la grande cura e attenzione che vi dedicano – esprime una nuova sensibilità che il mondo adulto fatica spesso a ricevere. Quello che dall’esterno può sembrare eccesso o fragilità è anche, in molti casi, un atto di coraggio: il coraggio di dire qualcosa che è “altro”, di affermare una differenza che non si lascia ricondurre alle aspettative sociali dominanti.

Una lettura pedagogicamente avvertita di questo scenario suggerisce di cogliere nel malessere adolescenziale anche la dimensione di un messaggio rivolto al mondo adulto. Gli adolescenti che incontriamo si ribellano non solo alle pressioni della società dell’accelerazione, ma anche a un mondo adulto percepito come incapace di articolare la propria fragilità – come scrive Ehrenberg (2010), la fatica di essere sé stessi è condizione diffusa, ma raramente nominata dagli adulti con l’onestà e il coraggio con cui i giovani sembrano rivendicarla oggi. È come se gli adolescenti stessero dettando un tempo nuovo: il tempo di prendersi cura di sé, di riconoscere il malessere interiore senza vergognarsene, di mettere le parole dove prima c’era solo silenzio.

3. Il malessere adolescenziale deve interrogare i contesti educativi

Se il disagio adolescenziale è indice di una crisi sistemica – della relazione di risonanza con il mondo, degli spazi liminali di crescita, dei linguaggi disponibili per nominare l’esperienza interiore – il compito dell’educazione non può ridursi a gestirlo o a risolverlo. Il malessere adolescenziale deve interrogare i contesti educativi nella loro forma, nella loro struttura profonda, nel rapporto che stabiliscono con il mondo esterno.

La scuola, in primo luogo, fatica a smarcarsi da una temperie culturale che tende a rispondere al disagio attraverso il ricorso alla medicalizzazione, all’abbassamento delle aspettative, alla delega a figure specialistiche, eludendo la questione della propria forma organizzativa, simbolica e materiale (Massa, 1997). Quello che il malessere adolescenziale richiede ai contesti educativi è un cambiamento di postura: non la fretta di risolvere, ma la disponibilità a sostare; non la pretesa di diagnosi rapide, ma la capacità di stare nell’infinito senza perdere la bussola. Molto del lavoro educativo quotidiano con adolescenti è dedicato precisamente a questo: alleggerire l’ansia dell’apprendere, restituire le giuste dimensioni agli avvenimenti, calibrare la tonalità emotiva alla realtà del compito, permettere che la valutazione riguardi ciò che si sa e si fa, non ciò che si è. Eppure questa postura educativa è resa difficile da una condizione strutturale: i sistemi formativi hanno progressivamente perduto i propri confini rispetto alla società, assorbendo le pressioni esterne senza elaborarle, trasferendole sugli studenti e sugli insegnanti senza fornire gli strumenti per decodificarle. Servirebbe invece che la scuola si costituisse come campo sufficientemente *distinto* rispetto alla società (Centro Studi Riccardo Massa, 2020): uno spazio che non replica il fuori, ma lo filtra, lo interroga, lo trasforma in occasione di apprendimento significativo.

In questa prospettiva, il compito dell’educazione è quello che Bertolini (2014) e Massa (Centro Studi Riccardo Massa, 2020) hanno indicato come “aprire mondi”: allestire campi di esperienza in grado di creare mondi che aprano all’esplorazione vitale. Il malessere adolescenziale, riletto in questa chiave, non è solo un problema da affrontare, ma un’occasione preziosa: la chiusura al mondo, a questo modo di vivere, può essere letta come domanda di aprirsi ad altri mondi possibili, come ricerca di un vivere altrimenti che l’educazione ha il compito di rendere praticabile.

4. La metafora ludica e le antinomie del gioco

Rispetto a questa sfida, la metafora del gioco offre una delle risorse concettuali più feconde per ripensare i contesti educativi. Non si tratta di proporre un modello didattico o di ridurre l'educazione all'intrattenimento: come mostra la grande tradizione del pensiero sul gioco, da Huizinga (2016) a Fink (2008) fino ai contributi pedagogici più recenti (Antonacci, 2025), il gioco è una categoria antropologica fondamentale, che rivela qualcosa di essenziale sulla natura dell'esperienza umana e sulle condizioni del suo pieno dispiegarsi.

Cosa ha di speciale il gioco? Esso istituisce, all'interno della realtà ordinaria, uno spazio-tempo protetto e sospeso dai ritmi della vita, con proprie regole, propri obiettivi, propri confini. Come scrive Huizinga (2016), il gioco delimita il campo della propria azione: crea un altrove temporaneo che è insieme separato dal mondo e profondamente serio per chi vi partecipa. Le regole del gioco valgono solo all'interno del suo territorio, ma valgono davvero – sono legittime e vincolanti per i giocatori non perché imposte dall'esterno, ma perché interiorizzate come condizione stessa della possibilità di giocare.

Il gioco è, in questo senso, un dispositivo paradossale: sottrae all'accelerazione schiacciante e all'ansia di performare che governa il “mondo là fuori”, e al contempo attiva una carica adrenalinica, una tensione verso obiettivi e risultati, una sfida che sospinge alla sperimentazione e al piacere del cambiamento. È liberazione e impegno insieme; leggerezza e serietà; finzione e realtà. Come osservano Turner (1986) e la tradizione dei *ritual studies*, il gioco è un'attività liminale e transizionale: abita lo spazio del “tra”, della soglia, che è esattamente lo spazio che l'accelerazione sociale tende a eliminare e che l'adolescenza ha strutturalmente bisogno di abitare.

Per comprendere in che senso la metafora del gioco possa orientare la progettazione di contesti educativi per le adolescenze contemporanee, è utile articolare il confronto attraverso una serie di coppie antinomiche. Ciascuna antinomia mette in luce, da un lato, le caratteristiche di un contesto educativo capace di rispondere al malessere adolescenziale senza medicalizzarlo né adattarlo; dall'altro, le caratteristiche di contesti che, al contrario, replicano e amplificano le pressioni sociali da cui il disagio trae parte della sua origine.

La prima coppia antinomica oscilla tra i poli *distinzione* e *confusione*. Il gioco istituisce confini chiari: si sa quando si gioca, quando si entra nel suo “cerchio magico” (Huizinga, 2016), e quando se ne è usciti. Un contesto educativo che si ispira al gioco è quello che offre agli adolescenti coordinate chiare – ruoli, regole, obiettivi – senza che queste coordinate si traducano in una gabbia identitaria. La distinzione tra il mondo della formazione e il mondo vitale esterno svolge una funzione protettiva fondamentale: marca una soglia, un dentro e un fuori, aiuta a distinguere i diversi ruoli che si incarnano nei diversi contesti e, con essi, le diverse aspettative e responsabilità (Goffman, 1969). La confusione, al contrario, è quella di un ambiente educativo permeabile a tutte le pressioni esterne, che non elabora le urgenze del “fuori” ma le trasferisce dentro, esponendo studenti e insegnanti nella loro integrità, senza mediazione, in una condizione di indistinzione tra spazio formativo e spazio sociale.

Questo aspetto si collega direttamente a un'altra coppia antinomica: quella che contrappone *opacità* a *trasparenza* e *ipercontrollo*. Il gioco tollera l'opacità: non tutto deve essere spiegato, giustificato, monitorato in tempo reale. C'è uno spazio per il non detto, per il gesto non immediatamente codificabile, per la scoperta che avviene nell'ombra, c'è uno spazio anche per barare, *bluffare*, bigiare. Questo spazio esiste perché nel gioco chi partecipa indossa una maschera – quella del giocatore – che consente di mostrare alcuni aspetti di sé e di tenerne altri riservati, in una zona di riservatezza che è anche condizione di libertà (Ripamonti, 2014; Hughes, Wilson, 2004). La maschera del ruolo è uno strumento di mediazione e filtro: mantiene una parte di sé “segreta”, sottratta allo sguardo altrui, che ciascuno può scegliere di giocare quando e come vuole. L'ipercontrollo, al contrario, è la tendenza di molti sistemi educativi (e sociali: si veda, a questo proposito, Byung-Chul Han, 2014) contemporanei a rendere tutto trasparente, misurabile, rendicontabile – una logica che non lascia spazio al processo e all'apprendimento come avventura imprevedibile. Questa tendenza è leggibile, del resto, come effetto diretto della mancata tematizzazione, da parte dei sistemi educativi, del proprio perimetro e del proprio confine: senza un “dentro” riconoscibile, tutto diventa esposto e misurabile.

Legata a questi aspetti è la contrapposizione tra i poli della *leggerezza* e della *pesantezza*. Il gioco è esperienza di leggerezza: non nel senso di superficialità, ma nel senso di una sospensione temporanea dell'imperativo prestazionale. Giocare significa potersi muovere con agilità, non essere schiacciati dal peso del

risultato a ogni passo. Un contesto educativo capace di leggerezza è quello in cui le prove non convocano l'intera persona, in cui l'errore non è catastrofe ma passaggio necessario. La pesantezza, al contrario, è quella di un sistema in cui ogni momento di valutazione diventa un giudizio sull'identità complessiva del soggetto. A questa coppia è strettamente connessa quella che contrappone la *fecondità dell'errore* alla *performatività costante*. Nel gioco l'errore è costitutivo: non sbagliare significa non giocare davvero. L'errore nel gioco non esclude, ma reintegra; non sanziona definitivamente, ma rilancia la partita. Un contesto educativo che si ispira al gioco è quello in cui è possibile sbagliare in modo fecondo – dove l'errore è occasione di riposizionamento, non di condanna. La performatività, al contrario, chiede prestazioni corrette al primo tentativo e non lascia spazio alla tentazione, all'esperimento, all'apprendimento per via di fallimenti produttivi. In questo senso, occorre ripensare i contesti educativi all'insegna dell'avventura e della scoperta (Massa 1989, 2001), non della ripetizione dell'identico: come nel gioco, l'educazione deve essere qualcosa che *diverte*, nel senso etimologico di “volgere altrove”, “cambiare strada”, e non ribattere i soliti itinerari.

Un'altra coppia antinomica centrale è quella tra *limite* e *assenza di limite*. Paradossalmente, il gioco è esperienza di libertà proprio perché istituisce regole e limiti. Il confine del campo di gioco è la condizione che rende possibile la sperimentazione al sicuro: il limite dice “fin qui si può arrivare”, e questo sapere protegge. Un contesto educativo che si ispira al gioco non è privo di prescrizioni: le regole del gioco sono prescrizioni, ma prescrizioni che i giocatori riconoscono come necessarie e che si attribuiscono. La prescrizione educativa autentica è quella che sfida senza distruggere, che pone resistenza senza escludere – è l’“oltraggio” di cui parla Alda Merini quando descrive l'adolescenza come “ricerca disperata di un vertice che la possa oltraggiare e difendere allo stesso tempo” (cit. in Marchesi, 2022, p. 46). Al contrario, un'educazione che non osa più porre resistenza, rinunciando al proprio ruolo di alterità strutturante, rischia di perdere la propria funzione di contenimento simbolico: lascia gli adolescenti senza sponde, esposti a oscillazioni che possono diventare precipitazioni.

Rispetto a questo, si apre il tema *dell'incontro con l'altro* contrapposto all'*autoreferenzialità*. Il gioco è incontro con l'alterità: ci si confronta con avversari, compagni, regole che non si sono scritte da soli. In ambito educativo, questo significa costruire contesti in cui il conflitto con l'alterità – dell'adulto, dell'istituzione, del sapere – sia non evitato ma regolato, non temuto ma valorizzato come fonte di sviluppo. L'autoreferenzialità è invece quella di un sistema che si chiude, che non lascia entrare la sfida dell'altro, che appiattisce le differenze invece di valorizzarle come motore di crescita, e che, specularmente, è anche quella di adolescenti che, in assenza di confronto autentico, si ripiegano su monologhi interiori. Il gioco è infatti strutturalmente dialogico: richiede almeno due “giocatori”². Un contesto educativo capace di rispondere al malessere adolescenziale è quello che impara ad ascoltare prima di rispondere, che assume la postura della risonanza – ovvero non “ciò che secondo me tu stai dicendo”, ma “ciò che dici a me” (Marchesi, 2022) – e che non ha già deciso cosa gli adolescenti hanno bisogno prima ancora di incontrare chi sono e cosa portano.

5. Allestire terre di mezzo: i contesti esperienziali come campi di gioco

La metafora del gioco può, dunque, porsi come orientamento per progettare contesti educativi che restituiscano agli adolescenti ciò che la società accelerata ha progressivamente sottratto, a loro e a tutti noi adulti. La domanda che ne deriva è: *quanto le esperienze educative, formali e informali, somigliano a dei giochi in questa loro struttura paradossale?*

2 Si veda, a questo proposito, *La scuola dei giochi* di Rovati e Zoletto (2005), in cui gli autori propongono una lettura della scuola come spazio in cui insegnanti e allievi, di fatto, “giocano insieme” e ridefiniscono insieme le regole del gioco del sapere. Secondo Zoletto, “nessun adulto può interpretare la parte dell'insegnante se non c'è un allievo che cooperi a rendere quel ruolo riconoscibile e riconosciuto” (p. 51): esiste un patto tacito che sta alla base del fatto che l'insegnante insegna e lo studente ascolta. La “scuola dei giochi” non è una scuola in cui si gioca invece di imparare, ma una scuola in cui l'apprendimento stesso è concepito come gioco: come un processo che non può essere interamente pianificato ma che richiede la disponibilità a rimettere in discussione le regole quando il gioco smette di funzionare, e che genera conoscenza proprio nell'incontro tra la struttura e l'imprevedibile.

In concreto, allestire un contesto educativo “giocos” in senso pedagogico significa lavorare su più livelli simultaneamente (Berni, 2024). Sul piano della struttura, significa istituire confini simbolici chiari ma non oppressivi: sapere dove si gioca e dove no, chi è l’adulto e chi è il ragazzo, quali sono le regole del campo. Sul piano dell’esperienza, significa creare occasioni in cui sia possibile sostare nell’oscillazione e nell’ambivalenza dentro esperienze arricchenti, con stimolanti possibilità di misurarsi e di sbagliare, sostenuti da impalcature che consentano di riposizionarsi nel loro evolversi. Sul piano relazionale, significa garantire un’alternanza tra vicinanza e distanza, tra lo “stare dentro” insieme e il rispettare i confini del sé.

La scuola è il luogo dove questa sfida si pone con maggiore urgenza. Se il mondo incerto e liquido in cui viviamo chiede a tutti di essere definiti e strutturati, perché non costruire contesti strutturati, sicuri e con confini chiari, all’interno dei quali sia consentito fluttuare e oscillare, sperimentare e imparare? Per permettere alle nuove generazioni di rielaborare in modo non medicalizzato il loro sentire, non ha senso abbassare le aspettative su ragazze e ragazzi. Occorre invece rivedere la struttura profonda delle esperienze che proponiamo loro di attraversare: fare in modo che i fattori di protezione non siano solo il sintomo e l’etichetta omologante dentro cui rifugiarsi, ma un contesto sicuro e intriso di fiducia in cui fare un’esperienza di apprendimento autentico³.

Il gioco, in quanto attività liminale e transizionale (Turner, 1986; Winnicott, 1971), restituisce ai soggetti la possibilità di “stare tra” senza precipitare nella richiesta di definizione immediata. Giocare è esperire il valore del sostare: sospensione dai ritmi accelerati, protezione dall’ansia prestazionale, e al contempo tensione verso qualcosa che ancora non c’è. Questa struttura paradossale – libertà dentro la regola, leggerezza dentro l’impegno, errore dentro la sfida – è precisamente la struttura che i contesti educativi dovrebbero aspirare a riprodurre. Non come tecnica didattica, ma come forma del rapporto educativo stesso: una forma che Antonacci (2025) descrive come “poetica e politica del gioco”, capace di aprire spazi di resistenza all’imperativo performativo e di restituire al soggetto la possibilità di incontrarsi con il mondo come interlocutore, non come giudice. Il malessere adolescenziale non chiede di essere risolto. Chiede di essere accolto, abitato, trasformato in domanda. E questa è la sfida più profonda – e più urgente – che le adolescenze contemporanee lanciano al pensiero pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F. (2025). *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2013). ‘Disturbi scolastici’ e interventi educativi: per una decostruzione pedagogica del problema. In A. Mannucci, L. Collacchioni (eds.), *Didattica e pedagogia dell’inclusione* (pp. 49-66). Ariccia: Aracne.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell’adolescenza*. Milano: Guerini.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L’epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Berni V. (2024). Quando il gioco si fa duro, i duri iniziano a giocare. *Nuova Secondaria*, 42(2): 237-248.
- Bertolini P., Caronia L. (2014). *Ragazzi difficili. Pedagogie interpretative e metodologie di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Byung-Chul Han (2014). *La società della trasparenza*. Milano: Nottetempo.
- Centro Studi ‘Riccardo Massa’ (ed.) (2020). *Aprire mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.

3 Un esempio emblematico di traduzione progettuale di tali indicazioni è l’esperienza di *Anno Unico* condotto dal pedagogo Davide Fant (2018a) da più di vent’anni e promosso dalla Fondazione Dimon a Saronno. *Anno Unico* nasce come risposta alla dispersione scolastica e diventa, nel tempo, un vero e proprio laboratorio di pedagogia alternativa alla logica prestazionale. L’Anno Unico è “un anno di scuola fuori da scuola, in cui ragazzi fuoriusciti dai percorsi formativi tradizionali si dedicano a prendersi cura di sé, a ri-costruire una strada verso il proprio futuro” (Davide Fant - Pedagogia hip-hop / Davide Fant Blog). Le parole-guida dell’esperienza – *rallentare, respirare, stare nel dubbio, porsi domande, sperperare, decentrarsi*, vivere esperienze senza l’assillo che siano per forza spendibili per la scuola o per il lavoro – sono leggibili come una traduzione operativa di ciò che la metafora del gioco suggerisce come struttura dei contesti educativi. La sperimentazione pratica, il gioco, l’arte e gli strumenti espressivi e narrativi delle culture giovanili vi sono impiegati come strumenti privilegiati di conoscenza di sé e del mondo, in un setting che non chiede agli adolescenti contemporanei di performare ma di abitare l’esperienza (Fant, 2015; 2024).

- Cerrai S., Grosso L. (2023). *Vite in disparte. Prima indagine sul ritiro sociale volontario nella popolazione scolastica italiana*. Torino: Consiglio Nazionale delle Ricerche, Gruppo Abele.
- D'Ascenzio A., Ferraro S. (2022). Un'analisi sociologica delle pratiche di medicalizzazione del disagio minorile nella scuola dell'obbligo. *Sicurezza e Scienze Sociali*, 2/2022: 124-139.
- Ehrenberg A. (2010). *La fatica di essere sé stessi*. Torino: Einaudi.
- Fant D. (2015). *Pedagogia hip-hop. Gioco, esperienza, resistenza*. Roma: Carocci.
- Fant D. (2018a). L'Anno Unico: uno spazio educativo per adolescenti in dispersione scolastica. In F. Antonacci, M. Guerra (eds.), *Una scuola possibile* (pp. 83-95). Milano: FrancoAngeli.
- Fant D. (2018b). Adolescenti tra notti, boschi, fate e catastrofi. Esperienze scolastiche ai confini della realtà. In F. Antonacci, M. Guerra (eds.), *Una scuola possibile* (pp. 207-218). Milano: FrancoAngeli.
- Fant D. (2024). *R-esistere Adolescenti*. Torino: Animazione Sociale.
- Fink E. (2008). *L'oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina [ed. or. 1960].
- Frances A. (2013). *Primo, non curare chi è normale - Contro l'invenzione delle malattie*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Garcés M. (2022). *Scuola di apprendisti*. Roma: Nutrimenti.
- Goussot A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica*, 5(9): 15-47.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza – CRC (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Retrieved from: 13°-Rapporto-CRC-VERSIONE-DEFINITIVA-3.pdf
- Huizinga J. (2016). *Homo Ludens*. Torino: Einaudi [ed. or. 1938].
- Hughes J., Wilson K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1): 57-72, doi: 10.1080/1356978042000185911
- ISS - Istituto Superiore di Sanità (2023). *La salute degli adolescenti: i dati della sorveglianza Health Behaviour in School-aged Children - HBSC Italia 2022*. Convegno nazionale, 8 febbraio 2023. Epicentro ISS: Roma. www.epicentro.iss.it/hbsc/indagine-2022-nazionali
- Marchesi A. (2022). Adolescenti alla ricerca del nome proprio. *Animazione Sociale*, 358: 30-43. Torino: Gruppo Abele.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare nella crisi educativa. *Animazione Sociale*, 30(140): 60-66. Torino: Gruppo Abele.
- Massa R. (2001 postumo). Lo 'spirito' di avventura come strategia educativa. In R. Massa, *Saggi critici sullo scoutismo* (pp. 142-152). Roma: Nuova Fiordaliso.
- Massa R. (ed.) (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Palmieri C., Prada G. (eds.) (2005). *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ripamonti M. (2014). Quel che insegnano le maschere. Gioco di ruolo e teatro a confronto, nella pratica educativa con adolescenti. In F. Antonacci, M. Guerra, E. Mancino (eds.), *Dietro le quinte. Pratiche e teorie tra educazione e teatro* (pp. 70-75). Milano: FrancoAngeli.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Milano: Einaudi.
- Rosa H. (2020). Risonanza come concetto chiave della teoria sociale. *Studi di estetica*, XLVIII, IV, 2/2020 Sensibilia DOI 10.7413/18258646131
- Rovatti P.A., Zoletto D. (2005). *La scuola dei giochi*. Milano: Bompiani.
- Rovelli M. (2024). *Non siamo capolavori*. Roma: Minimum fax.
- Turner V. (1986). *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino. [I ed. 1982]
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.