ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Lo sguardo desiderante dell'adolescenza e quello educativo degli adulti. Un'analisi pedagogica di *Skam Italia*

The desiring view of adolescence and the educational view of adults. A pedagogical analysis of *Skam Italia*

Stefano Maltese
Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia, stefano.maltese@unina.it

ABSTRACT
Le serie tv trasmesse in rete, come forme narrative contemporanee, si prestano bene come materiale di indagine pedagogica perché condividono un interesse comune nel ritrarre i vissuti adolescenziali con un approccio più realistico di molta retorica sociale.
Nello specifico, il contributo propone l'analisi pedagogica della *webserie Skam Italia* e intende, così, offrire uno strumento e una possibile via metodologica per esplorare il desiderio adolescenziale, declinandolo in un'ottica multidimensionale. L'obiettivo dell'analisi punta alla restituzione del desiderio come categoria importante e originaria del discorso pedagogico sull'adolescenza, nella sua veste di spinta formativa iniziatica verso l'inedito possibile della crescita. Per illuminare la dimensione pedagogica del desiderio, esso va colto come esperienza attiva e tratto specifico e non riducibile in adolescenza; lo sguardo desiderante rappresenta, in questo senso, la specifica e concreta unità di analisi, in grado di restituire tutta la complessità della sua interpretazione pedagogica.
Perché lo sguardo desiderante dei protagonisti della narrazione possa, poi, essere compreso nella sua valenza formativa e diventare un elemento chiave della relazione educativa, l'analisi deve rapportarlo allo sguardo con cui gli adulti lo intercettano e vi rispondono, per evidenziarne le difficoltà, in termini di criticità, da rimettere al centro della riflessione pedagogica sul rapporto tra le generazioni.

ABSTRACT
As contemporary narrative forms, TV series broadcast on the internet represent very suitable materials for pedagogical research. In fact, they share a common interest in portraying adolescent experiences with an approach that is more realistic than much social rhetoric.
Specifically, this article offers a pedagogical analysis of the *Skam Italia* web series, and thus intends to offer a tool and a possible methodological way to explore adolescent desire, declining it in a multidimensional perspective. The objective of the analysis aims at the rendering of desire as an important and original category of the pedagogical question on adolescence, in its capacity as an initiatory formative incentive towards an unprecedented

possibility of growth. In order to enlighten the pedagogical dimension of desire, it must be understood as an active experience and a specific trait that cannot be reduced to adolescence; thus, the desiring view represents the specific and concrete unit of analysis, capable of giving back all the complexity of its pedagogical interpretation.
For understanding the narration protagonists' desiring view in its formative value, and for transforming it into a key element of the educational relationship, the analysis must relate it to the view with which the adults intercept it and respond to it. This is done for highlighting those difficulties – in terms of criticality – that need to be put back at the centre of that pedagogical reflection on the relationship between generations.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE
Pedagogy of adolescence; Social narrative; Subjectivity; Webseries
Pedagogia dell'adolescenza; Narrazione sociale; Soggettività; Web serie

INTRODUZIONE

La narrazione sociale dell'adolescenza (Maltese, 2020) tende, troppo spesso, a polarizzarsi sui due estremi opposti che la vorrebbero sintetizzare, da un lato, come l'età difficile, ingestibile e della crisi e, dall'altro, nella sua visione più idealizzata e romanzata, come quella della spensieratezza e della superficialità che sfiora i limiti dell'inconsistenza, relegandola, di fatto, alla nota età della transizione tra il non più e il non ancora (Barone, 2021). Nell'ambito degli studi più recenti sul rapporto tra pedagogia e adolescenza (Mancaniello, 2018; Bruzzone, 2018; Barone, 2019), arriva da più voci l'invito a rivedere le categorie con cui comprendere le questioni esistenziali degli adolescenti, evitando di rubricarle, semplicemente, come fenomeni transitori e svincolandosi «dalle interpretazioni generalizzanti e universalistiche di un'adolescenza che, nelle forme in cui è stata spiegata, non è più» (Barone, 2019, p. 10). A partire da questa acclarata premessa di fondo, risulta opportuno e necessario cercare narrazioni nuove dell'adolescenza e, soprattutto, imparare a leggerle con lenti inedite.
Una chiave di lettura interessante, che aiuta a prendere le distanze dalla narrazione più tradizionale, può essere quella della riscoperta del desiderio, soprattutto a seguito di una pandemia così invasiva e destabilizzante come quella appena trascorsa (Maltese, 2021; Marone & Spina, 2022). Per rigenerare il desiderio, da un punto di vista educativo, occorre, prima di tutto, ri-significarlo nei termini di una categoria pedagogica in grado di istituire una specifica domanda di senso all'interno dei percorsi di crescita, individuali e generazionali. I tradizionali modelli di riferimento, infatti, operando una semplificazione dei vissuti adolescenziali, hanno contribuito a generare e alimentare anche altrettante narrazioni sociali conformative del desiderio adolescenziale, appiattendolo, di volta in volta, sull'istinto smodato e incontrollato dell'esplorazione della sessualità, sulla soddisfazione immediata dei bisogni dettati dalla società dei consumi, sulla riluttanza a riconoscere leggi e regole che lo contengano, solo per fare qualche esempio. Anche in questo caso, ci si trova di fronte a narrazioni falsate di realtà che sono, decisamente, più complesse.

RIPOSIZIONARE LO SGUARDO: ADOLESCENTI[25], DESIDERIO E *WEBSERIES*

Per poter guardare scientificamente all'oggetto in esame è necessario, in prima istanza, poterlo vedere, ovvero farlo entrare nel campo visivo del sapere che intende indagarlo. Se finora, come si accennava, il desiderio adolescenziale ha subito una sorta di mistificazione narrativa, fino a perdere la sua natura più autentica ed etimologica, la prima operazione pedagogica da compiere è quella torsione di sguardo affermata da Barone (2021) come imprescindibile per parlare, oggi, di adolescenza o, ancora meglio, degli adolescenti. Il rischio concreto, altrimenti, è quello di rivolgere la riflessione pedagogica all'*adolescenza che non esiste* (Tolomelli, 2021) perdendo di vista, appunto, i soggetti adolescenti che, al contrario, continuano a esistere solo grazie alle loro differenze, specificità e originalità. Riposizionare lo sguardo pedagogico nei confronti del desiderio adolescenziale comporta il cambiamento della prospettiva interpretativa che da oggetto del discorso comune lo porti a diventare dispositivo chiave del discorso, specificamente, educativo. La differenza di fondo che emerge, fin da subito, è data dalla possibilità di distinguere tra un'adolescenza costituita di soli impulsi, che porta i ragazzi a rispondere ai *desiderata* alimentati dal neoliberismo e dal consumismo capitalista, e quella attivamente desiderante, animata, cioè, dalla spinta più profonda e formativa di speranze, sogni e aspirazioni.
La natura educativa di questa seconda concezione del desiderio è specificata, ulteriormente, da Biesta (2022) quando afferma che «il compito educativo consiste nell'accendere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo adulto, cioè in quanto soggetto» (p. 15). Se per Freire (1973), quella a *essere di più* e, dunque, a tendere verso la trascendenza della realtà attuale, è una vocazione specifica dell'essere umano, il delicato e complesso passaggio dalla potenza all'atto diventa oggetto di interesse educativo rispetto a quella specifica età della vita in cui il desiderio di crescere porta i soggetti a interrogarsi sul proprio futuro e la pedagogia a interrogarsi su cosa li muova verso il suo compimento (Amadini, 2021). Provare a leggere le narrazioni adolescenziali contemporanee, mettendo a tema la questione del desiderio, articola la domanda di ricerca pedagogica in maniera più complessa proprio perché il desiderio interroga la soggettività nel senso di *come sono* gli adolescenti, rispetto al tema, generalmente predominante, dell'identità, e quindi *chi* essi siano (Biesta, 2022).
La qualità formativa e trasformativa del desiderio adolescenziale non si manifesta solo da un punto di vista psicologico, ma anche, e per la prospettiva pedagogica soprattutto, socio-relazionale; pertanto, la scelta metodologica è, qui, ricaduta

[25] La scelta di non specificare l'articolo maschile e femminile nel riferirsi a adolescenti e di non declinare la desinenza di genere nei termini riferiti ai soggetti è determinata dalla difficoltà della lingua italiana di includere, attualmente, tutte le possibilità identitarie. La valorizzazione della fluidità di genere, seppure presente nell'analisi in oggetto, rappresenta, ancora, una questione problematica e irrisolta anche dal punto di vista linguistico; l'unica ragione per cui si è optato per l'utilizzo della forma italiana declinata al maschile, laddove possibile, è relativa al fine di consentire maggiore scorrevolezza al testo.

sull'analisi dello sguardo[26] come *medium* significante del desiderio adolescenziale presente nella narrazione selezionata. Concentrarsi sullo sguardo degli adolescenti significa, in questo caso, intercettare la via di accesso comunicativa tra i loro mondi interiori e la proiezione del proprio desiderio di *esistere in relazione* con quel mondo esterno di cui stanno sperimentando la nuova conoscenza, richiesta dall'inedita condizione esistenziale. Assumere il loro sguardo desiderante come oggetto di osservazione consente di leggere le storie adolescenziali non tramite gli eventi che attraversano in quel determinato momento, ma nel come lo facciano e li stiano trasformando, perché quello desiderante non è mai lo sguardo oggettivo di chi registra ma, appunto, quello soggettivo, e intersoggettivo, di chi prova a prefigurare il futuro della propria attualità. Se, nel linguaggio comune, gli occhi sono lo specchio dell'anima, in quello pedagogico diventano lo specchio dell'attività desiderante di chi, da adolescente, impara via via a riconoscere limiti e potenzialità della mancanza della maturità intesa, deweyanamente, come motore della crescita. Rimettere al centro della questione pedagogica lo sguardo desiderante degli adolescenti significa indirizzare lo sguardo adulto verso la materialità esistenziale di cui l'adolescenza è lo sfondo imprescindibile, e in cui si definisce l'orizzonte di senso di questo specifico *essere-nel-mondo* (Merleau-Ponty, 1968). Ecco che anche gli occhi dei ragazzi puntati sullo schermo di un cellulare, quelli rivolti ai coetanei e, più difficilmente, agli adulti e quelli che condividono le emozioni più diverse, diventano la risorsa che permette alla riflessione pedagogica di accedere ai molteplici significati con cui i soggetti adolescenti costruiscono la memoria della propria storia e immaginano il loro futuro. L'ultima notazione metodologica riguarda la tipologia di narrazione presa in considerazione: le *webseries*. L'esigenza, postulata in apertura, di riposizionare lo sguardo sull'adolescenza e i suoi desideri può essere soddisfatta dal ricorso all'approccio narrativo in quanto questo offre la possibilità di misurarsi con la complessità del sociale senza scadere nei riduzionismi (Ricoeur, 1991; Bruner, 1992; 1996) cui si è fatto riferimento. Il mondo narrativo delle *webseries* in generale, e dei *teen drama* in particolare, è contraddistinto dalla rappresentazione dell'esperienza adolescenziale quale «testo che configura la descrizione delle intenzioni e dei significati emergenti dalle storie particolari» (Cadei, 2022, p. 201), motivo per il quale riscuotono tanto successo tra i loro destinatari privilegiati, in virtù della risonanza emotiva, empatica e di riconoscimento che attivano: «i personaggi dei teen drama diventano così delle "protesi" per pensare a se stessi e all'adolescenza» (Burgio, 2021, p. 46) che stanno vivendo, perché «consentono di intrecciare sceneggiature di vite potenziali […] ma consentono anche a quelle vite di agganciarsi alla plausibilità» (Appadurai, 2001, p. 16) delle storie rappresentate, fornendo «risorse per l'immaginazione del sé come progetto sociale quotidiano» (p. 17). Una narrazione dell'adolescenza che arriva e viene sposata dagli adolescenti rappresenta, dunque, un osservatorio privilegiato per la ricerca pedagogica perché,

[26] L'unità di analisi è riferita allo sguardo fisico corporeo, spaziale e temporale dei protagonisti rappresentati nella narrazione in esame che non presentano disabilità visive; il significato pedagogico, però, non limita la sua interpretazione, potendo riconoscere, con le dovute specificità, uno sguardo desiderante in qualsiasi condizione, sulla base delle proprie e personali modalità di funzionamento.

nella loro verosimiglianza con le storie degli adolescenti reali, funge da lente di ingrandimento per i loro vissuti idiografici (Bortolotto, 2020), come possono esserlo quelli del desiderio. In ultimo, e non certo per rilevanza, la narrazione condotta attraverso la commistione di parole e immagini, a differenza del solo testo letterario, consente un accesso più immediato e visualizzabile allo sguardo desiderante dei protagonisti che non procede per contrapposizione tra descrizioni soggettive e oggettive, così come non si presenta come dato di fatto acquisibile in blocco ma nella progressione delle sequenze distinte del racconto. È compito dell'analisi pedagogica ricomporlo nell'unitarietà del percorso di vita dei personaggi-soggetti. In estrema sintesi, le *webseries* costituiscono, anche, potenti narrazioni culturali (Biasin, 2020) che aiutano a dare forma e struttura alla definizione di adolescenza e restituiscono un senso alla storia e ai desideri degli adolescenti che ritraggono.

METTERE A FUOCO LO SGUARDO DEGLI ADOLESCENTI NELLE *WEBSERIES*: DESIDERARE DI E PER CRESCERE

Assumendo le definizioni di adolescenza e di desiderio appena proposte, è possibile stabilire tra loro una relazione, per certi versi, ontologica, nella misura in cui quello di crescere, per l'interpretazione pedagogica, passa da compito evolutivo, prescritto dalla natura, a desiderio di compierlo in prima persona, secondo le proprie e soggettive inclinazioni. Tutti gli adolescenti, per essere tali, sono chiamati a crescere; non tutti, però, scelgono o riescono a farlo da protagonisti, fino a quando non iniziano a cogliere la propria realtà con lo sguardo desiderante del suo possibile superamento. Una delle etimologie più accreditate del verbo desiderare rimanda, infatti, all'attività del distogliere lo sguardo dalle stelle a scopo augurale e rivolgerlo, quindi, verso il futuro, per orientare le scelte del proprio presente. L'adolescente che protende lo sguardo verso qualcosa di nuovo, spesso ignoto, è, per ciò, l'adolescente che fa proprio il desiderio di crescere, tralasciando il verdetto esterno delle stelle. Lo sguardo desiderante rimanda a uno specifico rapporto dinamico dell'adolescente con l'interpretazione della realtà: non più, unicamente, attraverso i dati di fatto, ma rispetto a ciò che si manifesta attorno a lui dal momento in cui distoglie lo sguardo da ciò che è presumibile, prevedibile e, soprattutto, preesistente. Lo sguardo desiderante è uno sguardo formativo perché spinge il soggetto a interessarsi e interagire con ciò che vede come non ancora in essere nella realtà che lo circonda.
La relazione tra l'adolescenza e il desiderare si arricchisce di senso educativo se completata dall'altra azione che rimanda, invece, all'osservare gli astri: il considerare. Contribuire, in maniera educativa, al prendere forma del desiderio di crescere significa riconoscerlo come una proprietà dell'adolescenza a cui l'adulto può accompagnare la considerazione di quanto sia a essa funzionale e necessario. Quando sono gli adulti a desiderare che gli adolescenti crescano, più in fretta, nel modo giusto (per loro), secondo i canoni previsti, si stanno appropriando di uno sguardo non loro, colonizzandolo e non educandolo. L'educazione si può rapportare allo sguardo desiderante degli adolescenti quando, invece di riferirsi all'adolescente

desiderato (nel senso di auspicato e previsto), si riferisce all'adolescente considerato (nel senso di preso in considerazione secondo i dati sufficientemente affidabili della sua realtà) per derivare le sue decisioni. Riconoscere l'adolescente, secondo il paradigma interpretativo della seconda nascita (Pellizzari, 2010), significa considerarlo alle prese con un compito arduo (Ulivieri Stiozzi, 2021): elaborare il lutto del suo passato infantile per reinventarsi un'identità personale e sociale che, come afferma Recalcati (2019), sul versante psicologico andrà nutrita dal e al desiderio. La specificità educativa del mettersi in contatto con il desiderio dell'adolescente consiste nell'occuparsi insieme, sulla base dell'asimmetria che caratterizza la relazione, del rapporto che esso instaura con la realtà, offrendo al soggetto le opportunità di proiettare quello che vorrebbe essere. In questo gioco educativo si apre per il soggetto un divario tra chi desidererebbe essere e chi realmente è, ed è questo divario a mostrare cosa gli impedisce di diventare ciò che vorrebbe. Il riconoscimento e l'utilizzazione di questi limiti diventano strumenti educativi se strutturano la capacità di riconoscervi risorse e di poter incidere su di essi. Quella con gli adolescenti diventa una relazione educativa che si prende cura «dell'esistenza che scaturisce dal desiderio […] di divenire pienamente quello che si può essere dando forma alla propria originale presenza nel mondo» (Mortari, 2021, p. 30).

La categoria corrispettiva per l'analisi che seguirà è, allora, lo sguardo adulto di risposta a quello desiderante degli adolescenti protagonisti nelle storie. Il case study analizzabile in questa sede, è *Skam Italia*[27], una *webserie* ambientata recentemente a Roma (2018 in produzione). La serie, oltre a condividere lo stile narrativo simile e comune al genere del teen drama, privilegia la quasi totalità della narrazione affidata ai protagonisti adolescenti. L'elemento chiave della narrazione è affidato all'espediente della focalizzazione interna fissa, dato che i fatti sono filtrati da un unico personaggio (differente in ogni stagione), attraverso il quale si viene direttamente proiettati nel suo mondo, guardandolo con il suo sguardo desiderante. Contestualizzare gli sguardi e i punti di vista sul mondo degli adolescenti narrati e narratori, caratterizza i protagonisti all'interno di un'adolescenza "ordinaria", lontana dagli eccessi e dalla drammaticità stereotipata, e favorisce, così, all'analisi un approccio micropedagogico, basato sulla quotidianità delle relazioni, che permette di individuare il soggetto rispetto a ciò che ha incontrato, *tra le molteplici possibilità di incontro che avrebbe potuto vivere* (Demetrio, 2020).

Privilegiando il punto di vista dei ragazzi, gli adulti intervengono solo se interrogati, dando dimostrazione, di tutta la loro difficoltà ad ascoltare e comprendere bisogni e problemi dei loro figli e dei loro alunni. Pari difficoltà è dimostrata anche dagli adolescenti che vedono il mondo degli adulti solo come "un ostacolo ai desideri, un fronte d'incomprensione con cui al massimo ci si confronta attraverso conflitti frustranti, cercando di non schiantarcisi contro" (Raimo, 2021). Eppure, così come accade nella narrazione, registrare una difficoltà non ha lo scopo di individuare delle colpe o prendere le parti degli uni o degli altri. Da un punto di vista pedagogico è, invece, un elemento importante per rimettere al centro la vera questione della

[27] Il case study selezionato è estrapolato da una ricerca ancora in corso che consta di un campione più ampio di *webseries* non sintetizzabile in questa sede.

postura educativa intergenerazionale da assumere nei confronti dello sguardo desiderante dell'adolescenza. Tutti i protagonisti di *Skam* condividono una situazione familiare incerta e non chiara. I genitori vengono visti e raccontati secondo la categoria adolescenziale di *boomer*, dunque attraverso una distanza generazionale che impedisce di entrare, reciprocamente, in contatto con lo sguardo desiderante dell'altro. Le case sono grandi ma sempre vuote, nessuno dei protagonisti vive situazioni di disagio materiale, eppure sono molto spesso soli. Come adolescenti, i protagonisti della serie passano la maggior parte del loro tempo fuori casa tra scuola, amici e locali eppure, paradossalmente, anche il poco tempo in casa lo trascorrono senza i genitori. Quando un adulto si affaccia, lo fa, spesso, comunicando le proprie difficoltà e sofferenze prima di chiedere al figlio come stia e cosa stia vivendo o desiderando di vivere.
È il caso della madre di Martino, il ragazzo che nel corso della storia si scoprirà omosessuale. La donna, soffrendo di una depressione mai affrontata, si dimostra, inizialmente, incapace di cogliere il desiderio del figlio di capire che direzione dare alla propria nuova identità. Quasi più adolescente di Martino, sua madre prova a stargli accanto il più possibile senza riuscire mai a raggiungerlo; ogni volta che lui prova, infatti, a cercare un qualche sostegno, lei rifugge i suoi occhi e si rinchiude in camera. Dall'altra parte, poi, lo sguardo del padre è, altrettanto, miope rispetto al desiderio del figlio quando lo spinge a unirsi alla sua nuova famiglia per poi respingerlo, venuto a conoscenza della relazione del ragazzo con Nicolò. Sono, piuttosto, gli sguardi che i due ragazzi si scambiano durante un tragitto in bici a delineare, apertamente, tutto il mondo che portano dentro: il desiderio di leggerezza dichiarato dalle braccia spalancate di Martino, per rispondere all'incomunicabilità con gli adulti. Nonostante la difficoltà comunicativa evidente tra genitori e figlio, il protagonista, e con lui tutta la narrazione, non si schiera a favore di una stigmatizzazione colpevolizzante del disagio psichico e del pregiudizio omofobico, ma sembra volere sottolineare di più l'elemento di criticità, presente, del resto, anche nelle altre relazioni genitoriali.
La madre di Eleonora è una docente universitaria che lavora in una città del Nord Italia; le sue prolungate assenze da casa le impediscono di vedere lo sguardo che la figlia sta rivolgendo al proprio passato, alla propria storia familiare e al modello femminile che le è stato proposto, per rimetterlo in discussione grazie al desiderio di relazione con un ragazzo completamente distante dai riferimenti con cui è cresciuta e che le sono stati funzionali fino a quel momento. A mettere in discussione l'universo della ragazza, fatto di certezze, apparentemente, incrollabili e ideali, fino a quel momento, inamovibili, è il desiderio, in una declinazione che solo fino a un certo punto ha a che fare con la prima cotta e molto di più, invece, condivide con quello, ancor più formativo, di trovare nell'altra persona un porto sicuro a cui affidare anche la versione più scomoda di sé. È grazie allo sguardo desiderante e fragile pari al suo, del ragazzo di cui non pensava mai di potersi innamorare, che Eleonora comprende quanto mettere in discussione le proprie idee per comprendere il punto di vista dell'altro non significhi rinnegarle o rinunciarci, ma aprirsi alla possibilità di un'alternativa.
In entrambi i casi, il desiderio dei ragazzi è l'elemento determinante per dare avvio alla rivoluzione formativa delle loro esistenze e il fatto che ciò avvenga senza

incrociare lo sguardo di chi avrebbe potuto (e dovuto) offrire comprensione è il nodo pedagogico che resta insoluto. Già da questi primi esempi, si può riconoscere la responsabilità educativa che gli adulti hanno nel riuscire a sostenere lo sguardo desiderante dell'adolescenza senza, necessariamente, indirizzarlo o condizionarlo sul proprio. Quando questo non accade (e non sempre intenzionalmente) le risposte ai propri desideri vanno cercate altrove, negli amici o su internet, prevalentemente. Le distanze tra lo sguardo adulto e quello adolescenziale non sono soltanto fisiche ma, spesso, anche culturali. Come nel caso dei genitori di Sana e di quello del padre di Elia. Le loro storie si incroceranno, pur dovendo affrontare ricerche identitarie ben distinte, nel comune desiderio di rimodulare i significati della cultura che li forma.

Sana è una ragazza italiana di seconda generazione che deve mediare tra la religione musulmana a cui sente, fortemente, di appartenere e la possibilità di essere inclusa come adolescente che sceglie e sperimenta secondo il proprio sentire. A scuola viene evitata a causa dello Hijab, a casa viene, spesso, giudicata per la sua eccessiva frequentazione di ragazze non musulmane, lasciando, in entrambi i contesti, poco spazio al suo sguardo desiderante. Il suo desiderio di una doppia appartenenza attraverserà un complesso percorso di confronto con il desiderio dei genitori di vederla rispettosa e integrata nella cultura di origine. In questo caso, i genitori sono fin troppo presenti nella vita della figlia, ma il loro osservarla come adolescente che cambia e dubita non basta a liberare tutto il potenziale emancipativo del suo desiderio di interrogarsi su di sé e lasciano Sana da sola ad attraversare un difficile periodo di grande frustrazione, dovuta al suo sentirsi totalmente incompresa dalla società che la circonda e, per la prima volta a differenza degli altri, anche dai suoi stessi amici. La svolta formativa avverrà solo quando inizierà una relazione con un ragazzo musulmano e, altrettanto, in ricerca della propria identità, quando, cioè, il suo sguardo desiderante ne incontrerà uno pari, in grado di alimentare il desiderio di indagine e non di conformarlo. Intercettare lo sguardo di Sana in un'ottica pedagogica escluderebbe ogni possibilità di sostituirvisi o di dominarlo, ma avvicinerebbe a quella che Bertolini (1988) ha definito la sua visione del mondo, per comprenderla un po' di più.

L'assenza sottintesa dello sguardo paterno permea la narrazione della storia di Elia, un ragazzo che, a causa di una condizione fisica poco conosciuta, è costretto ad affrontare in solitudine la sofferenza psicologica del confronto con i modelli sociali di maschilità predominanti. Elia, infatti, vive una condizione patologica per cui il suo pene è sottodimensionato. Che sia perpetuata o subita, la percezione della "maschilità tossica", come lo stesso Elia saprà definirla, e le pretese sociali standardizzate rischiano di far crescere il ragazzo in un ambiente in cui dover rientrare, piuttosto che in una realtà che possa e sappia adattarsi a lui. Elia si sente inadatto da sempre, le ha provate tutte per rientrare nei canoni di forma fisica accettati. Soltanto il suo sguardo desiderante nei confronti di una realtà differente gli insegnerà che l'unico modo per superare il proprio limite è quello di sradicarlo dal catalogo delle sue insicurezze. Venire a scoprire, solo alla fine del suo percorso identitario, che si tratta di una condizione genetica di cui il padre non gli ha mai parlato, spiega gli sguardi sfuggenti e carichi di non detto tra i due. Per Elia questa assenza tramuta il suo inascoltato bisogno educativo nella risposta, tipicamente

adolescenziale, della fuga, che lo porterà ad andare a vivere da solo, pur non avendo i mezzi economici necessari. Grazie all'esperienza della convivenza con altri ragazzi, Elia maturerà il desiderio di ristrutturazione di un'identità di genere lontana dagli stereotipi e sarà questo a fungere da vero motore formativo per la sua crescita. Anche in questi casi, il gap generazionale nei confronti dello sguardo desiderante dell'adolescenza viene raccontato da ragazzi che non riescono a parlare con i propri genitori perché "tanto non capirebbero", incapaci di comprendere il loro linguaggio tanto nelle forme quanto nei contenuti, radicati nelle loro convinzioni culturali, fermi a un'educazione sessuale che, quando c'è, è tecnica, anacronistica, inadeguata. Ma, ancora una volta, i ragazzi non imputano ai loro genitori queste differenze fisiologiche quanto, piuttosto, all'aver perso o taciuto loro, il desiderio di andare incontro alla novità straniante dell'alterità.

Altri sguardi assenti e controversi sono quelli degli insegnanti, nonostante la scuola sia il luogo di riferimento delle principali azioni narrative della serie. Se, come nota Raimo (2021), «la scuola è quasi sempre uno sfondo: un edificio o un contesto in cui avvengono le cose, e nella maggior parte dei casi quelle importanti avvengono di nascosto, sottobanco», la questione pedagogica va impostata sulla difficoltà dei docenti di interrogare i vissuti desideranti degli studenti. La lettura che vedrebbe i ragazzi, per conformazione adolescenziale, lontani o disinteressati alla scuola e all'apprendimento sarebbe semplicistica e, ancora una volta, stereotipata. Eva, ad esempio, affida molto più ai temi di italiano, in cui peraltro eccelle, il racconto del suo desiderio di relazione e riscatto, e alla scrittura in generale il percorso formativo che la porterà a esprimere veramente sé stessa, dal momento che, anche lei, vive a casa un'autonomia che si confonde con la solitudine quando è subita e non scelta.

La domanda formativa e il potenziale educativo che la scuola potrebbe rappresentare come contenitore e spazio sicuro per l'espressione del desiderio sono testimoniate anche dall'impegno che parte dei ragazzi profondono nell'attività di alternanza scuola-lavoro. Realizzando delle trasmissioni radiofoniche, che daranno voce al loro desiderio adolescenziale di confrontarsi con i grandi ideali e i temi di attualità, i ragazzi mettono in gioco in prima persona la propria personale ricerca identitaria. La scuola come teatro di elezione per l'elaborazione del desiderio adolescenziale di emancipazione è ben rappresentata anche dalla storia di Elia che, proprio attraverso il suo sguardo introspettivo, riesce a trasformarla da spazio di esclusione in luogo dell'affermazione di sé. Quando, alla fine del suo personale romanzo di formazione, il ragazzo prende la parola durante un'assemblea scolastica per fare il suo coming out, riesce, finalmente, a sostenere lo sguardo di quanti lo avevano bullizzato per la sua condizione fisica. Gli occhi, che si riempiono di lacrime durante il racconto, generano un duplice cambiamento: personale, nella possibilità di potersi guardare come uomo a tutti gli effetti, non a prescindere dalla sua differenza ma proprio in virtù di essa, e collettivo, offrendo anche agli altri uno sguardo nuovo sulle stereotipate categorie di genere. Ancora una volta, il fatto che tutto questo avvenga durante un'attività autogestita, in cui sono assenti i docenti, per l'analisi pedagogica risulta un dato dall'interpretazione complessa. Alla citata difficoltà degli adulti di confrontarsi educativamente con i bisogni e i desideri dell'adolescenza contemporanea fa da contraltare la rilevanza formativa del corredo

extracurriculare del mondo scuola. La vera questione aperta, allora, diventa quella di provare a mettere a sistema queste risorse, facendole dialogare pedagogicamente. Ipotesi rafforzata ogni volta che gli adulti a scuola fanno sentire la loro presenza educativa. Lo farà il professore di scienze motorie, proponendosi come modello di omosessuale dichiarato, lontano dagli stereotipi, che offrirà a Martino una possibilità identitaria e lo aiuterà a liberarsi dalla paura di non essere accettato dal suo migliore amico. La scena centrale avviene in palestra, luogo simbolico del confronto della corporeità e sfondo degli sguardi dell'attrazione. Il professore, molto probabilmente consapevole o comunque attento alle dinamiche maschili tra ragazzi che si scambiano battute di approvazione sulle ragazze, interviene per permettere anche a Martino (non ancora dichiarato) di avere uno spazio senza doversi omologare, portando lo sguardo del ragazzo sul contatto fisico che si può avere anche tra uomini, senza che questo dica altro sul loro orientamento sessuale. Il fatto che il docente fosse a conoscenza o meno dei dubbi identitari di Martino non riduce la portata educativa del suo intervento, anzi la amplia, rendendo il discorso sulle possibili maschilità alla portata di chiunque ne possa avere bisogno. E Martino, a modo suo e per le sue possibilità attuali, la coglie trovando uno spazio su cui proiettare la parte che gli fa più paura del suo desiderio: l'ipotesi che il suo migliore amico possa sentirsi a disagio per i suoi abbracci quando saprà che è gay; perché, evidentemente, ciò che distingue il desiderio adolescenziale dal capriccio infantile è, anche, la componente di paura che si genera nell'incontro tra il principio del piacere e quello di realtà.

Dimostrazione ulteriore dell'importanza educativa del ruolo degli adulti nei confronti dei desideri degli adolescenti è la figura dello psicologo scolastico. Si tratta di una dimostrazione per assurdo, dal momento che lo psicologo si propone ai ragazzi quasi come un loro pari, ascoltando le loro confidenze tra bicchieri di vino, diventando quasi un membro del loro gruppo tramite *WhatsApp* e negli orari extrascolastici, confondendo, un po' troppo, i confini formali e informali del proprio ruolo educativo. Il fallimento di questa strategia educativa, che pure avrà dato un primo supporto al coming out di Martino, ai problemi amorosi degli altri e anche alle tormentate vicende identitarie di Elia, sarà palese quando, verso la fine della serie, si scoprirà che proprio lo psicologo intratteneva relazioni sentimentali con delle ragazze minorenni della scuola.

Il desiderio, nello sguardo degli alunni, può diventare una categoria pedagogica se permette almeno qualcuna delle risposte che la scuola non sempre sa dare a certi comportamenti adolescenziali: i docenti del liceo romano di *Skam* avrebbero visto diversamente le frequenti assenze di Martino, attraverso il suo desiderio di amare nelle nuove forme che stava cercando; la controversa scelta di Sana di continuare a indossare lo Hijab a scuola, attraverso il suo desiderio di libertà dagli stereotipi culturali e anche la bocciatura di Elia, proprio all'ultimo anno, se avessero avuto cura di guardare il suo desiderio di autonomia, con tutte le difficoltà che questo comportava.

Rappresentare gli adulti nelle loro imperfezioni e fragilità può, sicuramente, avere il significato della critica sociale a una generazione in crisi ma anche quello, qui più rilevante, di un punto di partenza su cui innestare l'approfondimento pedagogico delle risposte educative al desiderio adolescenziale. La messa in discussione dei

modelli familiari più fissi e tradizionali, rappresentati nella serie è, certamente, problematica per i vissuti di difficoltà che trasmette ma, per certi versi, anche una possibilità in più di concepire le relazioni come indagine su sé stessi e scoperta dell'altro offerta ai ragazzi.

CONCLUSIONI

L'analisi della narrazione seriale, qui tratteggiata, ha restituito un'attualizzazione di alcune tra le più archetipiche forme del desiderio adolescenziale che, in quanto tali, rivelano la loro funzione formativa spingendo il soggetto a ricercare un senso alle esperienze quotidiane, ma anche alla vita in generale.
Lo sguardo desiderante dell'adolescenza si configura, dunque, come categoria pedagogica di riferimento perché può rappresentare tre vettori importanti della relazione educativa: il contenuto, la struttura e la direzione.
Lo sguardo dell'adulto nei confronti di quello adolescenziale, e nel differenziarsi da esso, ha la responsabilità educativa di agevolare la ricerca di senso, individuando proprio il desiderio come contenuto pedagogico per immaginare il cambiamento oltre l'immediato e l'esistente. La questione diventa educativa nel momento in cui lo sguardo con cui l'adulto intercetta e sostiene quello adolescenziale si finalizza ad attrezzare l'adolescente a vivere quel cambiamento che lo porterà a essere sempre un po' più adulto, a trovare anche nel mondo uno sguardo stabile verso un futuro che ancora non lo sembra.
Ma il desiderio diventa anche la struttura della relazione educativa se recuperato nell'accezione di eros pedagogico che ne fornisce Bertolini (1999) «come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione, stimolandoli al superamento della loro attuale personalità» (p. 41). La dimensione erotica del rapporto educativo è tale perché esperisce, all'interno della relazione, il desiderio di amare nell'altro non soltanto quello che attualmente è ma, soprattutto, tutto quello che potrà essere.
Ancora, la direzione della relazione educativa può essere rappresentata dal tratto in comune che il desiderio assume in adolescenza e che spinge la ricerca di cambiamento ancora oltre: non solo a livello individuale ma collettivo e sociale, caratterizzandolo di quella dimensione utopica adolescenziale che lo rende pedagogico per definizione. La scoperta dell'amore omosessuale di Martino, la ricerca identitaria di Sana, quella rivoluzionaria di Elia, spingono i ragazzi a desiderare, e provare a vivere, forme più inclusive di socialità. In un'Italia ancora così poco inclusiva rispetto alle questioni dei diritti e delle differenze, il desiderio degli adolescenti di *Skam*, e con loro anche quello degli adolescenti reali, è lo sguardo proiettato oltre l'indifferenza. La traiettoria formativa si delinea quando ogni protagonista riesce a mettere a fuoco lo sguardo sulla propria singolarità, guardandola come il proprio punto di forza. In questo senso, il loro desiderio diventa pedagogico su più livelli, perché progetta nel domani della possibilità ciò che non è ancora nell'oggi della contingenza, con il risultato del prendere forma, nel mentre, del proprio modo, sempre più libero e soggettivo, di interpretare il mondo.

Perché tutto questo possa aver luogo è necessario, in prima istanza, riconoscere l'adolescenza come l'età in cui il desiderio porta alla scoperta progressiva del gusto del vivere, permettere, cioè, agli adolescenti di fare i conti con la mancanza data dalla rottura che la condizione attuale genera rispetto alla vita precedente. È, dunque, passando per questa via che diventa possibile restituire spessore formativo al desiderare in accordo alla crescita che si dispiega come trasformazione, rottura di equilibri (Amadini, 2021), esposizione al nuovo e all'alterità.

BIBLIOGRAFIA

Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Brescia: Morcelliana.

Appaddurai, A. (2001). *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.

Barone, P. (2021). Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, *25*, (61), 3-9.

Barone, P. (2019). *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.

Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa, in R. Massa, L. Cerioli (Eds.), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: FrancoAngeli.

Biasin, C. (2020). Le TV series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, *10* (1), 1-17.

Biesta, G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.

Bortolotto, M. (2020). Lo studio di caso in ricerca-azione: tra potenziale epistemologico ed esigenza di rigore per la professionalità educativa. *Pedagogia Oggi*, *XVIII* (1), 183-196.

Bruner, J. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bruzzone, D. (2018). L'età della crisi nel tempo della crisi: l'adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione? in P. Barone (Ed.), *Vite di Flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi.* Milano: FrancoAngeli.

Burgio, G. (2021). Desideri adolescenti. Tra *teen drama*, pornografia *online* e fluidità sessuale, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, *25* (61), 43-52.

Cadei, L. (2022). Narrazione. Storie condivise verso una cultura pedagogica. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare*. Milano: Vita e Pensiero.

Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione. Nuova edizione*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*. Milano: Mondadori.

Maltese, S. (2022). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è, *Journal of Health Care Education in Practice*, *3* (1), 3-11.

Maltese, S. (2020). *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*. Lecce: PensaMultimedia.

Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.

Marone, F., & Spina, A. (2022). Adolescenti “invisibili” e comportamenti a rischio durante la pandemia da SARS- CoV-2 (Covid-19), *Journal of Health Care Education in Practice*, *4* (2), 41-50.
Merleau-Ponty, M. (1968). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
Mortari, L. (2021). *I modi della cura*. In A., Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
Pellizzari, G. (2010). *La seconda nascita. Fenomenologia dell’adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
Raimo, C. (2021). Le sfide della scuola raccontate sul piccolo e grande schermo. Consultabile al link: https://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2021/01/30/scuola-serie-tv-cinema (ultima consultazione 01/03/2023).
Recalcati, M. (2019). *Le nuove melancolie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*. Milano: Cortina.
Ricoeur, P. (1991). Narrative identity, *Philosophy Today*, *35* (1), 73–81.
Tolomelli, A. (2021). L’adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell’adolescenza, *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*. *25* (61), 11-19.
Ulivieri Stiozzi Ridolfi, S. (2021). Processi di soggettivazione degli adolescenti di oggi. A chi la funzione rispondente?. In G., Annacontini & M., Pesare (Eds.), *Costruire esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*. Milano: Mimesis.