

Rileggere il disagio degli adolescenti attraverso il servizio di educativa scolastica durante e dopo la pandemia. Il “Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola”.

Guido Cavalli¹, Sara Manzini², Roberta Marchesini², Marisa Musaiò¹

¹Università Cattolica di Milano, ²Cooperativa Sociale Proges Parma

Abstract: Con la pandemia il paradigma immunitario (Esposito, 2022; Han, 2015) ha assunto maggiore centralità nei modelli di identità, relazione, riconoscimento personale e comunitario, segnando con modalità difensive e di reclusione la vita di molti adolescenti (Lancini, 2020). I processi di formazione identitari, e le relazioni educative che vi concorrono, non possono però avere un carattere difensivo, essendo orientate a proiettare la persona nel divenire del tempo e dello spazio, a promuovere l'autonomia, a generare una prospettiva su se stessi e il mondo, per apprendere la capacità di 'gestire' la tensione “polare” (Guardini, 1997) tra potenzialità e limiti, tra fiducia e rischi, restituendo significato alle esperienze di sofferenza esistenziale. Il contributo propone una rilettura pedagogica dei segnali di disagio degli adolescenti, ri-semantizzando il concetto di protezione, per ri-attivare la cura educativa all'interno della scuola come contesto educativo supportivo e promozionale. A partire dall'analisi qualitativa in relazione al “Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola” per il periodo 2019-2022, con il coinvolgimento di educatori e psicopedagogisti, emerge come la pandemia abbia agito da ‘evidenziatore’ e acceleratore di fragilità esistenti, facendo emergere bisogni emotivi che richiamano il riconoscimento, il riscatto di ragazzi/e, la complessità della relazione in presenza, nonché l'impoverimento dello sguardo adulto. Il progetto emerge in sintesi come ‘cantiere’ dell'educativa scolastica, aperto alla costruzione di nuovi orizzonti di possibilità per accompagnare ragazzi/e in una prospettiva di crescita e narrazione di un futuro possibile.

Keywords: *Paradigma immunitario, adolescenti, cura educativa, educativa scolastica, educare trasformativo*

Abstract: Due to the COVID-19 pandemic the immune paradigm (Esposito, 2022; Han, 2015) has assumed an ever-greater centrality in identity, relationship, personal and community recognition models, leaving a sign on adolescent life with defensive and confinement modalities (Lancini, 2020). Education identity processes and educational relationships cannot be defensive, being oriented to project the person into time and space, to promote autonomy, generating a perspective on oneself and world, for learning to ‘manage’ the “polar tension” (Guardini, 1997) between potentialities and limits, trust and risks, for re-meaning experiences of existential suffering. The contribution proposes a pedagogical rereading of adolescent discomfort signs, re-semantizing the concept of protection, in view to re-activate educational care within the school as supportive and promotional educational context. Starting from the qualitative analysis in relation to “*Teseo Project: promoting well-being in school*” for the period 2019-2022, with the involvement of educators and educational psychologists, emerges how pandemic has acted as a ‘highlighter’ and accelerator of fragilities, disclosing emotional needs, recognition, ransom of young people, the complexity of relationship in presence, as well as the impoverishment of an adult gaze. In synthesis the project emerges as a ‘building site’ of educational school service, open to the construction of new horizons of possibilities to accompany young people towards a perspective of growth and narration of a possible future.

Keywords: Immune paradigm, adolescents, care education, school educational service, transformative education

Introduzione

Oltre alle conseguenze dirette sulla salute, l'impatto del periodo pandemico sul benessere psicofisico delle persone, e su alcune fasce della popolazione in particolare, è ormai dimensione riconosciuta come assodata e da indagare, per tentare di coglierne implicazioni problematiche e formulare prospettive di aiuto. Alcune esperienze, come quella del "Progetto Teseo" all'interno delle scuole secondarie del Comune di Parma, richiamate nel presente articolo, possono essere utili per approfondire la natura e la portata di quest'impatto, nella misura in cui siano assunte anche come occasione per una riflessione più ampia sul portato pedagogico della pandemia stessa e sulle conseguenze che essa ha esercitato e continuerà a esercitare. A questo scopo viene presentata una restituzione qualitativa del progetto all'interno di una più ampia riflessione socio-psico-pedagogica che prova a delineare le dimensioni di problematicità dell'attuale fase di superamento e di ripartenza delle attività scolastiche, insieme ai fronti 'aperti' dell'intervento educativo, in vista di ricucire ferite e sofferenze causate dall'aver vissuto un tempo "interrotto" e "sospeso" (Vicari, Pontillo, 2022, pp. 32-57), per guardare a ristabilire contesti improntati a stili di riconnessione sociale e di maggiore vicinanza educativa.

1. La pandemia nel paradigma immunitario. Una premessa necessaria

Se tra i tratti caratterizzanti dell'adolescenza come fase evolutiva vi è la dislocazione del proprio orizzonte individuale dal contesto familiare al contesto sociale, ovvero la prima ricognizione e la prima esperienza da parte della persona delle forme e dei meccanismi dello spazio collettivo, delle regole e dei ruoli che comporta e, soprattutto, la scoperta dei paradigmi culturali e antropologici attraverso cui la società ci riconosce e ci valorizza come individui, allora certamente la sovrapposizione tra questo particolare momento della vita, e l'esperienza drammatica della pandemia e delle forme che la società ha assunto in un tempo in cui l'incertezza è l'unica certezza, non può che aver lasciato un segno profondo in chi l'ha vissuta, soprattutto se impegnato in un attraversamento evolutivo. Già durante le sue prime fasi, mentre tutti affrontavamo un'esperienza assolutamente inedita e imprevedibile (Petrosino, 2020, pp. 11-14), la preoccupazione di molti è corsa a chi, bambino o ragazzo, poteva disporre di meno elementi di confronto rispetto all'inedito, oltre che meno strumenti di comprensione dell'imprevedibile, ma avendo comunque più bisogni di riconoscimento e di protezione sociale. E proprio la scuola, intesa come luogo paradigmatico dell'agire educativo della società, è stata al centro di un vivo dibattito sul se e come dovesse essere in un qualche misura preservata dalle misure desocializzanti che via via si andavano adottando (Saraceno, 2021). Se da una parte la preoccupazione per le conseguenze sanitarie del diffondersi del virus si concentravano sulle fasce più fragili della popolazione, dall'altra, iniziava ad emergere anche una preoccupazione per le dimensioni della fragilità psicologica, rispetto alle quali il "nemico" non era il virus, ma le azioni di contenimento che la società stava adottando per preservare sé stessa e affrontare le conseguenze del dover fare a meno della relazione (Donati, Maspero, 2021, pp. 12-43). Si andava delineando così un doppio processo. Le misure di distanziamento sociale, dalla mascherina alla quarantena, e ciò che poi ne derivava in termini di isolamento, interruzione della socialità, stravolgimento della quotidianità, sostituzione dei contatti interpersonali reali con quelli virtuali, tutti questi aspetti assumevano via via un doppio bersaglio: verso il nemico esterno, il virus, e verso il corpo sociale stesso, attuando così, ancor prima dell'apparire del vaccino, la forma antinomica dell'immunizzazione vaccinale stessa, ovvero quella di un principio che agisce negativamente sul corpo al fine di immunizzarlo dall'azione distruttiva di un agente esterno (Esposito, 2022, p. 121).

Empiricamente e collettivamente si andava delineando una questione fino a quel momento astratta e di diritto: fin dove la protezione della salute può spingersi rispetto alle altre dimensioni umane e sociali? Quali sono le conseguenze sociali accettabili e quale equilibrio deve preservare l'istanza immunitaria perché il *pharmakon* non sia veleno? Quale rapporto instaurare con il vivere comune con il sapere scientifico, per non correre il rischio dell'"installarsi della scienza" come autorità ultima per

decisioni etiche o politiche? (Zhok, 2022). Quel dibattito filosofico in corso da anni (Foucault, 1976; Agamben, 1995; Habermas, 2001; Esposito, 2004), con l'acuirsi dell'emergenza sanitaria, ha trovato in breve tempo una soluzione univoca: nelle nostre attuali democrazie il diritto alla vita, intesa nella sua individualità e assolutezza, costituisce il bene e il presupposto di ogni altro diritto. Pur non rientrando tra le finalità di questo contributo discutere del significato e della problematicità che accompagnano il manifestarsi esplicito e definitivo della dimensione biopolitica della nostra società (Foucault, 2021), tale premessa risultava tuttavia necessaria per far emergere il suo specifico portato pedagogico. Il primo atto educativo di una società consiste esattamente nell'affermazione di ciò che è giusto e sbagliato, permesso o proibito, soprattutto nei confronti di chi sta ancora formando il proprio 'profilo umano' e tratteggiando progressivamente il significato della propria appartenenza alla comunità. E dopo decenni in cui unanimemente nel dibattito pubblico veniva denunciata la fragilità educativa della società in relazione ad un disatteso compito da parte degli adulti, per la mancanza di autorità e autorevolezza (Benasayag, Schmit, 2004), ora, improvvisamente, la società mostrava un volto prescrittivo, impositivo, a tratti quasi coercitivo, sulla base di una esplicita indicazione morale.

Da un punto di vista pedagogico, la riflessione ha aperto così a incalzanti interrogativi: quali implicazioni il paradigma immunitario ha assunto nel senso della *pandemia educativa*? Possiamo aspettarci che venga percepito da bambini e ragazzi come *educante* una società che opera attraverso questo paradigma? Quale progetto formativo di persona e di società veicola un tale paradigma?

2. Contatto o contagio: una dicotomia pedagogica

In vista di comprendere le implicazioni più dirette del paradigma immunitario, attingiamo direttamente alla riconosciuta opera di scavo che ne ha compiuto Roberto Esposito, per cogliere gli aspetti che riteniamo pedagogicamente più problematici dell'istanza immunitaria, e, in particolare, quelli che a nostro parere la pandemia ha messo in luce e che risultano più significativi rispetto al manifestarsi di fenomeni crescenti di disagio adolescenziale.

Innanzitutto, è necessario premettere che "L'esigenza di immunizzazione caratterizza tutte le forme di civiltà, passate e presenti, visto che nessuna di esse avrebbe potuto sopravvivere alla spinta dissolutiva dei conflitti interni ed esterni senza un qualche sistema immunitario. [...] Questo non toglie, tuttavia, la relazione più specifica che fa della modernità non solamente un'epoca immunitaria, ma l'epoca dell'immunizzazione" (Esposito, 2022, pp. 115-116).

La ragione per la quale qui si ritiene utile questa riflessione sul paradigma immunitario, è il fatto che la specifica relazione tra immunizzazione e modernità deve essere cercata proprio nella funzione *formativa* che essa assume nella società moderna, ovvero nel ruolo che essa gioca nel costituirsi dell'identità sociale della persona stessa, e proprio all'interno di quel processo di individuazione, ovvero di umanizzazione delle istanze biologiche, istintuali che costituisce l'educazione come domesticazione, come civilizzazione dell'uomo in essere sociale.

Ricalcata sulla forma del dispositivo immunitario, "La civilizzazione, necessaria a dominare le forze ostili della natura, crea un malessere proporzionale all'inibizione delle spinte erotiche e aggressive dei soggetti che la sperimentano" (Esposito, 2022, p. 11). Tutta la topologia freudiana della psiche come contrasto tra piacere e rimozione, del disagio dell'uomo catturato nella civiltà e dello stesso sviluppo psichico della persona come opera di accettabile repressione della vita, stanno in questa figura.

Nella logica immunitaria il negativo non è la forza oppressiva, o escludente, che il potere esercita sulla vita, quanto piuttosto il modo in cui la vita sopravvive, prendendo distanza dalla propria energia interna, potenzialmente dissolutiva. Quando si definisce l'immunità una *protezione negativa* della vita, s'intende che essa la protegge non direttamente [...] ma sottoponendola a un vincolo che ne riduce la potenza vitale (Esposito, 2022, p. 19).

Quando la vita stessa è la malattia da cui ci si deve proteggere, la medicalizzazione della salute è l'orizzonte su cui inevitabilmente si rinchiude l'idea della vita. La paura del dolore che spinge a

richiudersi, a rinunciare alla vita pur di non soffrire, è la manifestazione di una società palliativa, costantemente impegnata a immunizzarsi dalla malattia. Come fa rilevare il filosofo Byung-Chul Han:

Noi viviamo in una società della positività che tenta di sbarazzarsi di tutto ciò che è negativo. Il dolore è la negatività per antonomasia. [...] La felicità quale missione della psicologia positiva è strettamente legata alla promessa di un'oasi di benessere ottenibile per via medica" (Han, 2021, pp. 6-7).

Proprio questa assolutizzazione della salute produce quel disagio di cui Freud parla come nevrosi. "Ciò che insidia la vita non è un pericolo esterno ma, al contrario, la sua preventiva sottrazione al rischio, che finisce per bloccare l'energia e la potenza innovativa" (Esposito, 2022, p. 123). Si profila così l'idea di persona, il progetto antropologico e pedagogico sotteso al paradigma immunitario. È immune chi si sottrae al rischio del contatto con l'esterno, ovvero del contagio, interrompendo ogni scambio, ogni relazione e ogni *munus* – debito.

"È immune chi non deve niente a nessuno [...]. Qui viene in primo piano il suo carattere [del paradigma immunitario] antisociale, e più precisamente anticomunitario: *l'immunitas* è [...] qualcosa che interrompe il circuito sociale della donazione reciproca cui rimanda invece il significato più originario e impegnativo della *communitas*" (Esposito, 2020, pp. 7-8).

Il paradigma immunitario ha come obiettivo non porre nessuno nella condizione di dover donare o riconoscere il bisogno dell'altro come più cogente rispetto al proprio, cercando invece di instaurare un altruismo a somma zero, un altruismo senza contatto e contagio. In questo senso il paradigma immunitario è un paradigma socialmente contraddittorio, che rivela una matrice storica e antropologica di marca anticomunitaria e individualista:

Gli individui moderni divengono davvero tali – e cioè perfettamente individui, individui 'assoluti', circondati da un confine che al tempo stesso li isola e li protegge – solo se preventivamente liberati dal 'debito' che li vincola l'uno all'altro. Se esentati, esonerati, dispensati da quel contatto che minaccia la loro identità esponendoli al possibile conflitto con il loro vicino. Al contagio della relazione (Esposito, 1998, p. XXI).

3. La lettura pedagogica: dalla risposta adattiva alla risposta trasformativa

Ai fini degli obiettivi di indagine del presente contributo, la lettura immunitaria dell'attraversamento pre-post pandemia è messa a confronto con la decodifica pedagogica e con la ri-attivazione della proposta educativa. In questo caso la ri-lettura pedagogica è animata e sostenuta da alcune domande, in parte allineate e in parte divergenti rispetto al paradigma immunitario, ed è messa alla prova dell'esperienza attraverso la successiva analisi qualitativa maturata nell'ambito del progetto Teseo che verrà richiamato successivamente.

Tra le domande che sollecitano il percorso dell'intero contributo rintracciamo alcuni interrogativi: guardando alla portata di problematicità che ha contraddistinto questi ultimi tre anni, possiamo parlare di 'debito' educativo verso le nuove generazioni? Quale costrutto di 'protezione' è in grado di proporre la scienza pedagogica a fronte dell'accresciuto 'rischio' umano, sociale, educativo? Come l'approccio educativo può farsi leva per un rinnovato slancio verso il futuro e una ritrovata socialità? Quali parole concorre a rimettere al centro la cura educativa?

Il *lockdown* e il periodo pandemico hanno rappresentato un tempo di perdita di alcune *routine* extra-famigliari importanti nello sviluppo emotivo, sociale e nell'equilibrio psicologico e relazionale: la scuola, lo sport, le opportunità aggregative formali e informali, i momenti dello svago in presenza; questo 'debito' di esperienze ha un effetto moltiplicato in famiglie a elevato disagio sociale e in minori con biografie già segnate e compromesse.

Il COVID-19 ha agito come evidenziatore di ferite sociali ed educative già presenti prima (Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022) e di “fragilità psicologiche pre-pandemiche” (Vicari, Pontillo, 2022, pp. 58-59), rispetto alle quali il COVID-19 ha agito da detonatore di una sofferenza psicologica già presente, motivo per il quale nel Report di ottobre 2021 da parte dell’Unicef, si definisce il COVID-19 come la “punta di un iceberg”, ossia di un disagio sommerso, dato che un adolescente su sette, di età compresa tra i dieci e i diciannove anni, soffre di un disturbo mentale diagnosticato e il 40% delle diagnosi è costituito da ansia e depressione, dati che risultavano già presenti nella fase pre-Covid e, purtroppo, trascurati, motivo che induce a sottolineare come il Covid-19 sia la “più grande crisi globale per i bambini per i nostri 75 anni di storia”¹.

A livello nazionale la salute mentale, emotiva, sociale degli adolescenti è andata così imponendosi come oggetto di attenzione. I tavoli tecnici ministeriali e le ricerche sostenute dall’Osservatorio nazionale sull’infanzia e l’adolescenza evidenziano un aumento dei disturbi dell’umore, del comportamento alimentare, del sonno, delle diverse forme di ritiro sociale.

Il tavolo inter-ministeriale “Pandemia, disagio giovanile, e Neet”² e i Report OCSE³ evidenziano come l’impatto della pandemia si caratterizzi per una particolare *asimmetria generazionale*, intendendo con ciò il freno che si è determinato nei percorsi di emancipazione dei giovani, una sorta di *sospensione delle scelte e delle progettualità*⁴. Il Piano nazionale PANGI 2022⁵ indica tra le categorie di attenzione, che si traducono in azioni-obiettivo, quella dei minorenni con problemi di salute mentale, disagio psicologico, emotivo e sociale.

I contenuti elaborati dallo *Youth Advisory Board*⁶, costituito come organismo di partecipazione attiva dei giovani nei processi del PANGI, consegnano agli adulti alcuni bisogni e attenzioni: bisogno di insegnanti capaci di cogliere le fragilità dei ragazzi, di una scuola capace di portarli fuori dalla scuola, di un’educazione alla cura del corpo, di messaggi positivi sul benessere psicologico a fronte di pregiudizi sulla sofferenza psicologica.

Gustavo Pietropoli Charmet afferma che “oggi, dopo *due anni e mezzo di ‘stare dentro’*, non toccarsi, non ballare, non giocare insieme, ci sfila davanti un *esercito di adolescenti in rotta, feriti in profondità, sofferenti e a rischio di arrendersi* rinunciando alla crescita, alla scuola, alle cicliche, piccole rinascite che tutti pongono nel clima moderatamente festoso di una liberazione malcerta” (Pietropoli Charmet, 2022, p. 72).

Reinterpretare in termini pedagogici le espressioni di disagio degli adolescenti significa innanzitutto riconoscere a ragazzi/e un *diritto alla sofferenza evolutiva* che è propria delle tappe di sviluppo dell’età (Rigon, Zucchi, Cocever, 2011), senza necessariamente optare per un’interpretazione clinica e di significato sanitario: lo sviluppo è complesso, include fasi di incertezza e immaturità, l’adolescenza è tempo di per sé caratterizzato da cambiamenti fisici, cognitivo-cerebrali, comportamentali, emotivi, relazionali, di significazione; non si può però *rinunciare alla presa in carico educativa* dei segnali di bisogno che gli adolescenti esprimono, così come occorre assumere bisogni, manifesti e non, dall’interno della considerazione di un percorso evolutivo orientato alla maturazione di un’identità (Mancaniello, 2018), pienamente soggettivata, che sarà a fondamento di un profilo adulto maturo (Budday, 2020).

1 Cfr., <https://www.unicef.it/media/covid-19-la-piu-grande-crisi-globale-per-i-bambini-nei-nostri-75-anni-di-storia/>

2 Cfr., https://www.politichegiovanilieserviziocivile.gov.it/media/682318/relazione-tecnica_pandemia-disagio-giovanile-neet.pdf

3 Cfr., https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134_134356-ud5kox3g26&title=Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience

4 Cfr., Fondazione Bruno Visentini (2021), IV Rapporto sul divario generazionale, in <http://www.fondazionebrunovisentini.eu/il-divario-generazionale-attraverso-la-pandemia-la-ripresa-e-la-resilienza-presentato-il-rapporto-2021/>

5 Cfr., <https://www.lavoro.gov.it/notizie/Pagine/Al-via-il-Piano-di-Azione-Nazionale-della-Garanzia-Infanzia-PANGI.aspx>

6 <https://youthforeurope.eu/about-youth-for-europe/>

Nel frattempo, però, l'adolescenza è quel periodo in cui 'cerco la mia forma ma sono deformato'; in cui cerco la forma come "impronta" di me (Hersch, 2006, p. 78), ma incontro difficoltà a 'gestire' il cambiamento esterno ed interno in vista del saper operare quelle tras-formazioni necessarie per affrontare un quadro di incertezza, insieme alle fragilità che attraversano l'esistenza, ma senza rinunciare alla proiezione verso il futuro. La tensione dovrebbe essere quella di ascoltare tanto le ragioni del sintomo, del bisogno, della difficoltà, ricontestualizzandole dall'interno di uno "sguardo educativo" (Musaio, 2013, pp. 109-112), per riconoscere i significati profondi che animano il comportamento giovanile e le sue espressioni di sofferenza, per restituirne il senso (Lancini, 2021). Di conseguenza, un approccio integrato implica collegare lettura pedagogica e socio-culturale: il modello in cui ragazzi/e sono immersi enfatizza la ricerca e valutazione della *performance*, la competitività, la popolarità/visibilità, tratti che si riflettono negli stessi modelli di identificazione adulta. Il ritiro sociale è forse leggibile come una modalità con cui prendere le distanze e ribellarsi ai modelli centrati soltanto sulla prestazione? I segnali di malessere di ragazzi/e sono contenuti a *trama polisemica e multidimensionale* che incrociano variabili individuali, con variabili contestuali e culturali: il cambiamento passa quindi attraverso una trasformazione dei contesti di crescita e dei modelli culturali che animano gli ambienti di vita e relazione. Luigina Mortari ricorda che l'etimologia di educare contiene il significato di cura. Occorre animare relazioni e contesti (modelli culturali) che "pensano" gli adolescenti all'insegna della cura così intesa: l'educazione non può essere un 'contratto' orientato allo sviluppo delle capacità performative o solo adattive e immunitarie, il paradigma della cura è lontano dalle pratiche educative immunitarie, la pratica della cura è supporto all'altro affinché possa realizzare pienamente il proprio progetto di vita (Caizza, Gagliardo, 2018).

Riattivare questa accezione di cura risulta oggi un'esigenza non rinviabile, anche se uscire dalla strada della protezione delle persone per avventurarsi su quella della loro promozione implica rischio, così come l'agire educativo stesso è un'assunzione di rischio e di apertura a pensieri e azioni intenzionalmente fiduciosi (Bignardi, Marta, Alfieri, 2018), che implicano la conoscenza di sé, il compiere un percorso verso la propria interiorità, l'esercizio delle proprie motivazioni e di una tensione progettuale verso obiettivi chiari e conseguibili in vista di finalità più ampie, pur passando attraverso paure e incertezze (Musaio, 2016, p. 192, 220).

L'approccio pedagogico è progettuale, espansivo, non contenitivo. L'educazione è proposta verso una prospettiva di "crescita in umanità" (Musaio, 2013): esperienza rivolta a coltivare in ogni persona la cura di sé (Mortari, 2006), per generare visioni di sé e del mondo, produrre condizioni per continuare ad aspirare un futuro possibile, che aggiunge significato per dirigersi verso uno scopo di trasformazione (Mezirow, 2016). Il compito dell'educatore è cogliere tracce di futuro nella contingenza del momento, è un compito lungimirante nonostante tutto (Canevaro, 2008).

Attraversato il periodo pandemico occorre riattivare un movimento che passi dall'educare adattivo e compensativo ad un *educare trasformativo ed emancipativo* (Tramma, 2020). È una scelta di campo tra un'educazione che ammaestra e controlla, e un'educazione che libera. I processi di crescita si giocano intorno alla possibilità, prima, e alla capacità poi, di *desiderare* (Musaio, 2016, pp. 133-147). Un primo livello di influenza che i contesti hanno sulla vita delle persone è proprio a livello di tensioni verso il futuro: il periodo pandemico ha significato convivere con una rappresentazione di futuro incerto, inibito, che riduce il desiderio mettendo in crisi la possibilità di aspirare e immaginare il futuro (Caizza, Gagliardo, 2018). L'adulto stesso deve oggi riconnettersi con l'esperienza del desiderio (Stoppa, 2021). Nella tensione pedagogica è dato al contempo valore al famigliarizzare con le varie forme di "fine" che si incontrano nell'esistenza, con le disarmonie e le contraddizioni, con i limiti, con le varie forme di perdita, con il senso dell'attesa, con la consapevolezza che il progetto educativo si compie nell'attraversamento della propria fragilità intrinseca (Musaio, 2020), perché, come ha indicato Piero Bertolini, l'autonomia non fiorisce in uno spazio vuoto, ma si configura come capacità di superare, modificare, quelle dipendenze proprie di una *soggettività che si costruisce comunque attraverso la relazione e il vincolo* (Bertolini, Caronia, 1993, p. 81). L'approccio pedagogico focalizza la propria attenzione sui "fattori protettivi" (contesti e relazioni supportive) che preservano e rafforzano il benessere psico-sociale e accrescono la capacità di superare situazioni problematiche, di stress e di disagio emotivo (Vicari, Di Vara, 2021). La prospettiva pedagogica

ribalta, rispetto al paradigma immunitario, il concetto di protezione conferendole un *significato promozionale*. La scuola innanzitutto è un ambiente relazionale che può agire da potente fattore protettivo-promozionale del benessere di ragazzi/e, un contesto di esperienza e di relazioni umane che nel loro insieme possono agire come percorso di crescita. Nel ricucire e ‘rammendare’ il tessuto sociale è importante allestire contesti esperienziali e relazionali dotati di sensibilità e intelligenza educativa, potenziando quelle capacità che rendono l’ambiente scolastico presidio nel quale garantire attenzioni di ascolto, in cui riconoscere l’altro, dare senso ai bisogni e ai segnali di malessere, in cui prendersi carico dei contenuti emotivi e delle fragilità veicolate, in cui valorizzare le capacità e i talenti dei giovani, in cui interessarsi ai giovani reali sapendo anche accogliere e valorizzare le imprecisioni, gli inciampi dentro una relazione empatica e appassionata (Lancini, 2021), in cui scoprire le proprie vocazioni e formarsi come cittadini. Oltre alla scuola, occorre un moto di sconfinamento per *prendersi cura dei territori*, costruire alleanze e legami, produrre aperture, proprio mentre attorno prevalgono frammentazioni, strappi, chiusure. Educare è sostenere, promuovere, far crescere, esercitare una funzione educativa che possa essere quanto più estesa e diffusa possibile. Le persone hanno bisogno di un mondo attorno per crescere: luoghi fisici e simbolici, persone, legami, con quali poter stabilire relazioni significative, utili per sperimentare ciò che si apprende, abbastanza aperti per garantire spazio di movimento in libertà, abbastanza ‘caldi’ da restituire *feedback* utili a rielaborare l’esperienza vissuta (Luongo, Morniroli, Rossi Doria, 2022). Questo sguardo ‘largo’ ed ecologico implica uno slancio verso i meccanismi di appartenenza sociale: educare è incidere su un’idea di società e di mondo.

Lo slancio educativo chiede alla pedagogia di riconfigurare un’attenzione differenziata e personalizzata per ognuno, non solo nel senso di un intervento di risposta ai bisogni ‘speciali’ o di mero recupero pensato e attuato per ‘categorie’ di soggetti, ma intesa come *attenzione biografica ed ecologica*, con la finalità di ritrovare il significato del principio dell’*educazione integrale*, in tutta la sua portata di principio interno allo specifico pedagogico, all’impianto teorico e pratico di una scienza che si pone l’obiettivo di formare l’uomo nella sua interezza e globalità, in una prospettiva di apertura e di collaborazione con tutti i diversi soggetti dell’educazione e delle comunità educanti nei territori.

4. Le chiavi di interpretazione del “Progetto Teseo” attraverso i suoi professionisti dell’educazione

Dall’interno di questa chiave interpretativa, abbiamo provato a ripercorrere l’ultimo triennio del “*Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola*”, con il fine di leggere l’impatto pandemico all’interno di un contenitore progettuale, alla ricerca di chiavi di lettura di convalida o in vista di poter rintracciare nuovi elementi di riflessione e di progettualità in aiuto degli adolescenti.

4.1 Il “Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola”

Il “*Progetto Teseo: promuovere il benessere a scuola*” nasce nel 2000 nell’ambito della progettazione locale riferita alla legge 285/97: inserito in questo percorso normativo il progetto passa dall’essere una sperimentazione all’identificarsi come progetto strutturale del Comune di Parma, Settore Scuola e Servizi educativi, diventando nel tempo un modello unico e al tempo stesso evolutivo, ossia capace di rimodularsi e rileggersi in relazione al mutare dei bisogni e dello scenario socio-culturale che impatta anche la scuola. Dall’anno 2000, nell’arco di 10 anni, grazie a finanziamenti integrativi di fondazioni bancarie locali, piani di zona, singoli comuni del territorio, plurime sperimentazioni di lavoro educativo nelle scuole, sostenute dal terzo settore, sono confluite in modo organico in un unico contenitore progettuale promosso dall’Ente Pubblico Comune di Parma. La gestione operativa del progetto è affidata all’associazione temporanea di impresa composta da cooperativa Proges⁷ e ad altre realtà cooperative afferenti al Consorzio Solidarietà Sociale di Parma⁸.

⁷ <https://proges.it/>

La tesi di contesto in cui nasce e si sviluppa il progetto si fonda sul concepire il *benessere* degli studenti come variabile preponderante nelle politiche delle scuole di ogni ordine e grado, intendendo il benessere non come mera sommatoria di bisogni e di apprendimenti, ma soprattutto come capacità di garantire agli allievi adeguate connessioni tra le conoscenze e la vita reale. Il progetto ha l'obiettivo di promuovere tale declinazione del concetto di benessere nei ragazzi e nelle ragazze a scuola, rimotivarli all'apprendimento, sostenerli nel percorso di crescita individuale, attraverso laboratori espressivi, sportelli d'ascolto, supporto di figure educative dedicate e attività di orientamento scolastico e formativo tra scuola e luoghi del territorio. Attivo in tutti i 13 istituti comprensivi della città di Parma, il progetto si sviluppa prevalentemente nell'ordine di scuola secondaria di primo grado ma con attive alcune sperimentazioni nella scuola primaria. L'assegnazione delle risorse alle scuole avviene sulla base di un indice di complessità che proporziona al numero di studenti della scuola alcuni indicatori di complessità, permettendo un'equa distribuzione.

Le attività educative registrano la presenza di due figure cardine: lo psico-pedagogo e l'educatore scolastico, presenti in tutte le scuole con continuità e sempre più chiamate a lavorare in co-progettazione. Potremmo dire che il "Progetto Teseo" anticipa ed è 'cantiere' di prova di quanto sta recependo il disegno di legge n. 2313 presentato nella seconda metà dell'anno 2021, che prevede l'istituzione su tutto il territorio nazionale di "scuole polo" che beneficino dell'apporto continuativo dell'educatore socio-pedagogico, del pedagogo e dello psicologo, per il sostegno e lo sviluppo della comunità educante.

L'educatore scolastico inteso non come educatore di sostegno dei servizi di integrazione scolastica, ma come figura di promozione del benessere nella scuola considerata come comunità educante, esprime alcune funzioni e profili di ruolo potenziale: a) *l'educatore come animatore scolastico* in quanto figura che *anima* il rapporto con la scuola, l'accesso al sapere e al mondo, il senso di appartenenza, anche attraverso l'approccio cooperativo e pro-attivo; b) *l'educatore come allenatore educativo interno alla scuola*: supporta gli apprendimenti con attenzione ai diversi stili di apprendimento utilizza la relazione educativa come varco abilitante e ri-attivante che fa ritrovare possibilità e *appeal* anche ai percorsi di crescita più fragili perché attenta alla personalizzazione, all'auto-esplorazione e all'auto-determinazione; c) *l'educatore come tutor dell'apprendimento esperienziale* (facendo penso e imparo) e del raccordo tra i saperi, sviluppa proposte di apprendimento formale e informale, analogico, significativo, supporta l'incontro con carismi, con esperienze formative che offrono alternative positive 'seducenti', allargano lo sguardo sul mondo e costruiscono un sapere connesso, ispirato ad una pedagogia sistemico-relazionale; d) *l'educatore come broker educativo* e di territorio ossia figura 'ponte' tra scuola e territorio, che ricerca, propone, attiva, cura il mantenimento di raccordi/link con risorse del territorio (luoghi, soggetti/enti, progetti altri...), mobilita dunque legami, diventa figura che crea un movimento organizzato di link interni alla scuola o tra l'interno e l'esterno; e) *l'educatore come figura pedagogica di sistema*: mappa i bisogni educativi, traduce la lettura del bisogno in proposte progettuali educative gestite direttamente o in raccordo con altri soggetti, promuove attività di sensibilizzazione e riflessione pedagogica, cura i dispositivi educativi e relazionali tra studenti e tra adulti che abitano la scuola, supporta e co-costruisce le alleanze e i patti educativi (approccio ecologico).

L'educatore scolastico ha maturato una professionalità che lo vede collocarsi come figura flessibile e multiforme all'interno dell'istituzione scolastica, della quale sa interpretare i diversi modelli organizzativi per calibrare il proprio intervento con un'ottica di co-progettazione. Sa dialogare e comprendere le diverse "culture organizzative" (scuola, committente, territorio) e co-propone una "sintesi operativa" insieme alla scuola stessa che si traduce in azioni, progetti e istanze. Promuove attivamente interventi nell'ottica del lavoro integrato di rete e di sviluppo territoriale e di comunità.

Gli educatori accompagnano anche percorsi di orientamento formativo per studenti a rischio di abbandono e di dispersione scolastica: gli studenti frequentano una mattina a settimana alcune

cooperative sociali ipotizzate come ‘aule decentrate’ di apprendimento lavorando su competenze tecniche e trasversali.

Lo psico-pedagogista attiva lo strumento dello sportello d’ascolto e dei laboratori espressivi (questi ultimi in collaborazione con l’educatore scolastico). Gli sportelli d’ascolto sono servizi di consulenza pedagogica (Riva, 2021; Simeone, 2011) per sostenere la crescita dei ragazzi e prevenirne il disagio scolastico, affettivo e relazionale (Gambacorti-Passerini, 2020), sono aperti anche alle famiglie e ai docenti. Lo sportello d’ascolto accoglie il bisogno e ne promuove l’auto-esplorazione, attivando un processo emancipatorio. Le metodologie adottate sono di stampo sistemico e si fondano sull’approccio relazionale della teoria ecologica (Bronfenbrenner, 1979). Gli studenti decidono liberamente di accedere al punto d’ascolto da soli, in coppia o in piccolo gruppo. All’interno del colloquio viene ribaltato ciò che normalmente accade nella relazione tra adulto e studente, in quanto l’esperto non è l’adulto ma è lo studente, poiché solo lui sa cosa sta vivendo, cosa pensa, cosa sente e cosa desidera per sé. Mentre i laboratori espressivi sono spazi liberi creativi gestiti da figure professionali che consentono ai ragazzi, riuniti in gruppi classe, di conoscere meglio se stessi e gli altri. Il laboratorio si pone come un contenitore privilegiato per stimolare e sostenere la relazione tra ragazzi, favorendo lo stare in gruppo attraverso il rispetto reciproco, l’attenzione e la valorizzazione di ognuno. Le attività laboratoriali si rivolgono all’individuo accompagnandolo ad esplorare ed elaborare ciò che gli crea benessere, senza trascurare zone d’ombra, di difficoltà e ciò che è fonte di malessere. Nello specifico il laboratorio promuove l’ascolto reciproco, il confronto, la solidarietà tra coetanei e di conseguenza toglie l’individuo dall’isolamento generalmente percepito da colui che vive situazioni ed emozioni negative, oltre ad evidenziare che ci sono modi diversi di gestire le proprie emozioni, di esprimerle e di cercare e trovare strategie idonee (Marone, 2006). Si tratta di attività che intendono quindi favorire la partecipazione alla vita scolastica e la motivazione allo studio, costituendo, anche per i ragazzi con maggiori difficoltà, occasione di gratificazione e crescita della propria autostima, per aiutare a migliorare la consapevolezza delle potenzialità individuali e collettive, valorizzare i talenti dei ragazzi, sviluppare e rinforzare il senso di attenzione all’altro, di appartenenza al gruppo e la collaborazione di tutti per il raggiungimento di obiettivi comuni.

Il laboratorio espressivo e il punto d’ascolto agiscono sui “fattori di protezione” di tutti gli studenti coinvolti, stimolando l’intelligenza emotiva rispetto al sé e all’altro, oltre ad una maggiore consapevolezza riferita al benessere o alla sua ricerca, negli ambiti più importanti della vita di un preadolescente/adolescente: famiglia, scuola, relazioni amicali.

Con riferimento alla documentazione d’appalto, le azioni descritte riguardano 1200 ore annue per l’attività di educatore scolastico, 1000 ore per l’attività di sportello di ascolto, 730 ore di laboratori, 640 ore di percorsi di orientamento formativo in contesti del territorio, un ammontare orario che negli ultimi anni è andato progressivamente crescendo, rispecchiando un servizio che ha registrato evidenti e fisiologiche evoluzioni per garantire risposte adeguate, tanto nei contenuti quanto nella forma, ai diversi bisogni generati *in primis* dal carattere evolutivo insito nei principali fruitori (pre-adolescenti e adolescenti); in secondo luogo, rispecchiando le contingenze inaspettate generate dalla pandemia. Si pensi ad esempio alla necessità di dare continuità a queste azioni anche durante i diversi periodi di chiusura delle scuole nel periodo 2020/2022, utilizzando strumenti per lo più estranei e pensati come inappropriati per prestazioni che operano dentro e attraverso la relazione reciproca tra duo o più attori. A distanza di quasi tre anni di difficoltà, la stagione scolastica 2022-2023 è apparentemente iniziata come nel periodo pre-pandemico, ma le fragilità dei ragazzi e delle ragazze generate o acutizzate ad esempio dalla prolungata reclusione sociale e interpersonale, si concretizzano oggi in situazioni che delineano una faticosa autodeterminazione del sé, problematiche che sollecitano però a fare sintesi di quanto l’emergenza sanitaria abbia trasferito in termini di difficoltà da trasformare in opportunità di crescita (Vicari, Pontillo, 2022, pp. 89-114).

4.2 Focus sullo sguardo degli educatori

L’indagine sull’importanza del ruolo svolto dagli educatori è stato indagato con la modalità del *focus group*, con il coinvolgimento di un gruppo di educatori e psicopedagogisti del progetto, invitati a rispondere alle seguenti domande:

- *Come stanno i ragazzi e quali bisogni esprimono?*
- *Cosa è cambiato, se è cambiato, nel malessere/benessere di ragazzi/e e nelle loro relazioni? Quali aspetti sono stati inibiti/interrotti?*
- *Come si caratterizza lo sguardo adulto verso i ragazzi?*

Il gruppo è stato invitato a elaborare le risposte ripercorrendo il periodo novembre 2019-novembre 2022. La rilevazione ha permesso di riscontrare alcune differenze nella rappresentazione dei bisogni a seconda delle caratteristiche della composizione scolastica (status familiare degli studenti), che incidono producendo una lettura diversificata e non univoca, ma al tempo stesso riportabile ad alcuni esiti aggregati di contenuto, da intendersi come decodifica svolta da professionisti che svolgono un'attività a diretto contatto con ragazzi/e dall'interno del contesto scuola.

Un continuum di paradigma scolastico ma con un'interruzione del lavoro educativo a scuola.

Un tratto trasversale alla riflessione è dato dalle caratteristiche di fondo del paradigma immunitario già presenti nella fase pre-pandemica: i ragazzi vivevano già un contesto sociale intriso di individualismo, e il periodo pandemico ha acuitizzato tratti di malessere e di disorientamento tipici dell'età, sia in minori con disagio familiare, sia nel complesso degli adolescenti. Per alcuni è stato difficile tornare a scuola, perché avevano trovato una condizione di 'agio' in quell'isolamento che ha marcato una loro tendenza già espressa prima, da qui la tendenza ad *accentuare meccanismi già visibili, sui quali la pandemia ha agito da acceleratore di processi, evidenziando la difficoltà degli adulti*, impegnati a gestire le proprie fragilità e poco propensi a farsi carico dei bisogni di ragazzi/e.

È segnalata una tendenza di gruppi di adolescenti a creare una sorta di *sottocultura* in cui riconoscersi, come ad esempio la creazione nelle scuole di 'gruppi del self-cutting' che aggregano, attorno ad un adolescente leader altri coetanei che aderiscono ad una visione di cupezza e a codici comuni.

Le risorse educative del progetto nella fase centrale della pandemia sono state 'spente', accantonate, il compito degli educatori è stato come disattivato a fronte di un'altra lettura di priorità della scuola, con la conseguenza che questa interruzione è da intendersi come *standby* del presidio educativo dei bisogni e delle relazioni, non senza impatto sul benessere emotivo e relazionale. Una volta riattivate sono state chiamate ad allestire una 'educativa da campo', flessibile negli strumenti e nelle posture.

La divergenza con i modelli socio-culturali di immersione

Gli educatori e psicopedagogisti indicano come il *modello in cui ragazzi/e sono immersi sia in contraddizione con quello che viene loro proposto e richiesto dalle agenzie educative*: sono immersi in un modello ad impronta prestazionale, anti-comunitario, con tratti individualisti, di sopraffazione dell'altro, di violenza diffusa, "i ragazzi sono investiti da un bombardamento di modelli, sono giovani eterodiretti, hanno bisogno di aiuto nel selezionare i bisogni", i modelli alternativi, hanno necessità di adulti che li aiutino/accompagnino in questa distinzione e scelta, e anche se non si tratta di una rilevazione nuova, è comunque un tratto che traspare in maniera ulteriormente evidente.

La relazione con l'altro: curiosità verso disabitudine e paura del conflitto

La narrazione pre-pandemia del lavoro a scuola porta in emersione l'entusiasmo e la curiosità verso le relazioni scolastiche ed extrascolastiche, ma anche alcuni disorientamenti, insieme all'interesse e alla fatica nella condivisione dei vissuti emotivi.

Nel ritorno a scuola in presenza si segnalano alcuni atteggiamenti e bisogni di carattere relazionale.

- Bisogno di riscatto: "spinti a riprendersi ciò che era stato loro tolto, rivendicano un tempo da trascorrere con gli amici e in cui riposare". La scuola appare per certi versi come un proseguimento dell'isolamento ma al tempo stesso come unica istituzione per loro rimasta, in cui riversare la loro 'fame' di gruppo, di amicizia, di riappropriazione dello spazio di condivisione in presenza, in piccolo gruppo, con oscillazione di sorpresa e difficoltà.

- Bisogno di essere riconosciuti anche nelle proprie difficoltà: i ragazzi sono diffidenti e hanno bisogno di re-incontrare un ‘adulto-risorsa’ che li ascolti.
- Bisogno di ritrovare l’esperienza della propria corporeità: le misure di contenimento pandemico hanno mortificato il contatto dei corpi migrando nella realtà virtuale: ragazzi/e hanno sperimentato la facilità della relazione virtuale, filtrata, per via dell’accentuarsi dell’utilizzo della mediazione virtuale (compreso l’utilizzo di app, la condivisione del gioco on line).
- Bisogno di relazione: un’immaturità relazionale è inclusa nel percorso di sviluppo dell’adolescente, c’è oggi però una disabitudine alla relazione con l’altro in presenza, i conflitti sono evitati o esasperati, la paura non è nella relazione in sé ma nel conflitto.
- Bisogni emotivi: si assiste in alcuni casi a un’esplosione di difficoltà emotive, poiché le emozioni come i comportamenti sono ‘esplosi’ e si sono esasperati. Il progetto conferma in questo senso la propria azione di sostegno a tempi e strumenti di espressione, di condivisione e di consapevolezza emotiva. In alcune scuole, con background familiare più alto, si incontrano anche ragazzi/e competenti dal punto di vista emotivo, che hanno però difficoltà a stare nell’incertezza, con i quali è più difficile l’incontro emotivo, risultando essi fragili rispetto alle richieste a carattere prestazionale dai tratti giudicanti ricevute dal mondo adulto.

Lo sguardo adulto e la funzione educativa

Gli adulti re-incontrati a scuola sono adulti *spaventati, in ansia, preoccupati* del ritorno in presenza, concentrati sulle conseguenze della mancata scolarizzazione. “Lo sguardo adulto si è impoverito, non vogliono discutere dei problemi, vogliono che non ci siano”.

Nelle progettazioni dell’a.s. in corso 2022/23 le richieste che la comunità adulta della scuola consegna ai professionisti del progetto sono concentrate, in questo avvio, sui temi del “*rispetto delle regole sociali’ e delle ‘responsabilità’*”.

Lo sguardo legato alla prestazione e al controllo è parallelamente rivolto anche agli educatori, la cui attenzione è di essere risorsa per i ragazzi, *markers* dei loro bisogni, e non solo facilitatori dei bisogni adulti nel lavoro scolastico. Al contempo, è oggetto del lavoro educativo la costruzione del patto e dell’alleanza tra adulti educanti affinché il benessere dei ragazzi sia questione di “corresponsabilità educativa” tra famiglia, scuola, soggetti della comunità (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019). “Stiamo cercando di modificare il modello, di creare condizioni per mostrare a ragazzi/e esempi di relazione positiva che lasciano sereni, che non prevedono il vincitore”.

A sintesi soltanto provvisoria delle attività di un progetto che intercetta la fase generale di ‘ripartenza’ nella quale si trovano gran parte degli ambienti educativi e scolastici dopo la pandemia, emergono rilevazioni intorno a molteplici dimensioni di indagine che richiamano la riflessione pedagogica a porre a fuoco l’importanza di elaborare e sostenere *misure di risarcimento educativo* e modalità operative che fungano da leve di ripresa, per sostenere *un’azione di ricucitura e di connessione* con lo sguardo sugli adolescenti, sempre più necessario da parte degli adulti, che risultano ‘affaticati’ nel compito di riconsegnare loro il mondo con fiducia e nel ricostruire prospettive di senso e di slancio sul futuro.

Il progetto testimonia un’esperienza di porosità e di permeabilità del lavoro educativo, che nell’ultimo triennio, nonostante l’interruzione intermedia, non ha smesso di assumere la responsabilità di riuscire ad apprendere da questo tempo particolare, di intonarsi con la lettura del bisogno e di ri-semantizzare la propria funzione a sostegno di ragazzi/e e *della comunità educante*. Con senso di fiducia e di determinazione si continua a guardare i ragazzi per quello che diventeranno, esercitando quella fondamentale “coscienza anticipante” propria di ogni educatore/educatrice, per praticare una narrazione dell’esperienza educativa e formativa capace di muoversi in modo alternativo al paradigma immunitario dentro cui ci troviamo immersi. In tale direzione l’educatore resta un allestitore di ‘climi di possibilità’ (Robinson, 2016), proiettato ancor più ad essere rispecchiamento delle domande e delle inquietudini umane, ma anche, al tempo stesso, il crogiuolo di risposte, il ‘laboratorio’ nel quale intravedere e attuare percorsi creativi affinché le persone possano attingere possibilità dall’interno della loro stessa vita. Pensare e progettare tali percorsi dovrebbe essere inteso e vissuto come compito

esteso a tutta la società, al fine di rendere tutti più consapevoli su modelli e modalità per formarsi. Con la poetessa Wislawa Szymborska, possiamo dire che l'educatore fa sue queste parole:

“Preferisco non chiedere per quanto ancora e quando. / Preferisco prendere in considerazione persino / la possibilità che l'essere abbia / una sua ragione.” (Szymborska, 2013, p. 481).

Bibliografia

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi Editore.
- Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi S. (2019). (Eds.) *Comunità e corresponsabilità educativa: soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P., Caronia L. (1993). *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bignardi, P., Marta, E., Alfieri S. (2018). (Eds.) *Generazione Z: guardare il mondo con fiducia e speranza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Budday, E. (2020). *Costruire l'identità. Come aiutare gli adolescenti a costruire sé stessi*. Milano: FrancoAngeli.
- Caizza, K. Gagliardo M. (2018). *Sulle tracce dell'educazione. Persone, contesti, relazioni*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la “logica del domino”*. Trento: Erickson.
- Charmet, G. P. (2022). *Gioventù rubata. Che cosa la pandemia ha tolto agli adolescenti e come possiamo restituire il futuro ai nostri figli*. Milano: Bur Rizzoli.
- Donati, P., Maspero G. (2021). *Dopo la pandemia. Rigenerare la società con le relazioni*. Roma: Città Nuova.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Esposito, R. (2004). *Bios. Biopolitica e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Esposito, R. (2020). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- Esposito, R. (2022). *Immunità comune. Biopolitica all'epoca della pandemia*. Torino: Einaudi.
- Fondazione Bruno Visentini, (2021). *IV Rapporto sul divario generazionale*, in <http://www.fondazionebrunovisentini.eu/il-divario-generazionale-attraverso-la-pandemia-la-ripresa-e-la-resilienza-presentato-il-rapporto-2021/>
- Foucault, M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2022). *Medicina e biopolitica: la salute pubblica e il controllo sociale*. (a cura di P. Napoli). Roma: Donzelli Editore.
- Gambacorti-Passerini, M. B. (2020). *La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Guardini, R. (1997). *L'opposizione polare: saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana*. Torino: Einaudi Editore.
- Han, B.C. (2021). *La società senza dolore*. Torino: Einaudi Editore.
- Hersch, J. (2006). *Essere e forma*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iori, V. (2018). *Educatori e Pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Lancini, M. (2021). *L'età tradita. Oltre i luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Luongo, P., Morniroli A., Rossi Doria M. (2022). *Rammendare. Il lavoro sociale ed educativo come leva per lo sviluppo*. Roma: Donzelli Editore.
- Mancaniello, M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Mantegazza, R. (2021). *Imparare a resistere. Per una Pedagogia della resistenza*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Marone, F. (2006). *Emozioni e affetti nel processo formativo*. Pisa: ETS.
- Mezirow, J. (2003). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morelli, U. (2020). *Empatie ritrovate. Entro il limite per un mondo nuovo*. Milano: Edizioni San Paolo.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2016). *Realizzo me stesso. Educare i giovani alla ricerca delle possibilità*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Musaio, M. (2020). *Dalla distanza alla relazione. Pedagogia della relazione d'aiuto nell'emergenza*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Petrosino, S. (2020). *Lo scandalo dell'imprevedibile. Pensare l'epidemia*. Novara: Interlinea.
- Rigon, G., Zucchi, L., Cocever E. (2011). *Sofferenza psichica e cambiamento in adolescenza: intervento integrato, approccio clinico e educativo*. Trento: Erickson.
- Riva, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Robinson, K. (2016). *Scuola Creativa. Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Rossi Doria, M., Tabarelli S., (2016). *Reti contro la dispersione scolastica. I Cantieri del possibile*. Trento: Erickson.
- Saraceno, C. (2021). *Quegli studenti traditi*, in "la Repubblica", 11 novembre.
- Simeone, D. (2011). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Stoppa, F. (2021). *Le età del desiderio. Adolescenza e vecchiaia nella società dell'eterna giovinezza*. Milano: Feltrinelli.
- Szymborska, W. (2013). *Possibilità*, in *La gioia di scrivere. Tutte le poesie (1945-2009)*, Milano: Adelphi Edizioni.
- Tramma, S. (2020) *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.
- Vicari, S., Pontillo, M. (2022). *Gli adolescenti e il Covid-19. L'impatto della pandemia sul benessere mentale dei ragazzi*. Milano: LSWR.
- Vicari, S., Di Vara, S. (2021). (Eds.) *Bambini, adolescenti e covid-19: l'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Zhok, A. (2022). *Lo stato di emergenza. Riflessioni critiche sulla pandemia*. Milano: Meltemi.