

I CONTESTI DI APPRENDIMENTO PER GLI ALUNNI DI OGGI¹

Vanna Boffo

Non esiste felicità nell'avere e nel ricevere,
ma soltanto nel dare.
Paulo Coelho, *Il dono supremo*

1. Mutazioni antropologiche: gli adolescenti oggi

«Cara Scuola, ieri i telegiornali parlavano dell'emozione di noi studenti alla vigilia dell'esame che continua a essere popolarmente chiamato “di maturità”. Oggi ti scrivo questa lettera, durante l'esame medesimo, poiché me l'hai chiesta. Infatti la “traccia” che ho scelto, quella “di attualità”, esordisce così: “Comunicare le emozioni: un tempo per farlo si scriveva una lettera, oggi un sms o una e-mail”. Quello che mi chiedi, però, non è un sms o una e-mail per comunicarti la mia emozione di maturando. Mi chiedi un tema, e il tema, fra le forme di comunicazione, assomiglia soprattutto alla lettera. [...]

Cosa posso dirti delle lettere? So che mia madre si è sempre lamentata perché il mio babbo non gliene ha mai scritta una d'amore. So che nell'antologia di letteratura ne abbiamo “fatta” una molto importante, scritta da uno scrittore di Praga a suo padre che stava a Recanati. Sotto il banco ho un telefonino che la commissione non ha scoperto, e ho letto l' sms che mia madre essendo un po' in ansia mi ha appena mandato: “E' difficile? Vuoi 1 mano?”. Appena il commissario si volta le rispondo: “Ho + o - finito. Torno subito”.

Cara Scuola, per concludere io non so cosa sia una lettera. So che se devo dire a un'amica a che ora esco oppure se in televisione passa un video che mi piace, prendo il telefonino e scrivo qualcosa. Tu parli di odori. A cosa ti riferisci? All'inchiostro? Il destinatario di una lettera la annusava? Questa cosa sarebbe assai curiosa, ma non so dirtene molto. Sai com'è; a te, voglio dire a Scuola, non se n'è parlato mai» (Bartezzaghi, 2008).

Il brano, che Bartezzaghi ha scritto per commentare una delle proposte per la prima prova degli esami di stato del 18 giugno 2008, risulta davvero denso ed esplicativo del tema che verrà sviluppato in queste pagine. Certamente, oggi più di ieri, un ieri che arriva ad essere tale fino alla metà degli anni Ottanta del Novecento, gli adolescenti hanno subito una mutazione antropologica. Le parole riportate la mettono ben in evidenza: forse qualche ragazzo o qualche ragazza, più facilmente, usa scrivere lettere che prevedono *carta da lettere*, appunto, e *penna*, che prevedono lo sviluppo di una argomentazione al posto di una paratassi imitativa delle forme di comunicazione orale, che prevedono un inizio e una fine, magari anche una busta affrancata per la spedizione? La lettera non esiste più, nemmeno nell'immaginario delle ragazze quindicenni che, forse, appena venti anni fa, erano le più inclini all'uso di questo mezzo di comunicazione. L'analisi del testo precedente ci conduce, in modo emblematico a evidenziare i dati di un cambiamento epocale che ha coinvolto i giovani adolescenti, ma non solo, i bambini, gli adulti, le società del benessere occidentale.

Lyotard, nel volume *La condizione postmoderna*, ci fornisce una chiave di lettura sapiente e rivelatrice della svolta che stiamo vivendo. Nell'*incipit* dell'*Introduzione*, afferma: «L'oggetto di questo studio è la condizione del sapere nelle società più sviluppate. Abbiamo deciso di chiamarla “postmoderna”. La definizione è corrente nella letteratura sociologica e critica [...]. Essa designa lo stato della cultura dopo le trasformazioni subite dalle regole dei giochi della scienza, della letteratura e delle arti a partire dalla fine del XIX secolo. Tali trasformazioni saranno messe qui in relazione con la crisi delle narrazioni» (Lyotard, 2001¹³, p. 5). Attualmente, siamo in un'epoca che ha già travalicato il postmoderno, anche se è da qui che dobbiamo partire per capire la nostra condizione attuale di «vita liquida» (Bauman, 2006).

La fine delle narrazioni rappresenta la fine della credenza in una ideologia diffusa che vedeva nel cammino dell'uomo un progresso inesorabile e la possibilità del raggiungimento di una meta, quanto

¹ in Rassegna, *Il curricolo verticale*, 2008, n. 36.

più avanzata possibile, ancorché utopica. Il sapere e la cultura non si nutrono più di questa consapevolezza, non stiamo andando più in alcun luogo, non stiamo più dirigendoci verso un'utopia perché si è perso il carattere disinteressato del raggiungimento del sapere e, con questo della conoscenza. Sapere e conoscenza sono merci, che si vendono, che si esportano, che si barattano, che si mostrano, ma non che si raggiungono disinteressatamente. Sono due gli aspetti macroscopici di questo cambiamento epocale: da una parte, la fine delle narrazioni, e dunque, dei racconti ideologici, per cui è possibile rilevare che siamo in presenza di una incapacità a pensare il futuro, dall'altra, la società informatizzata, nei termini della quale la scienza ha prodotto le sue scoperte ad una rapidità mai conosciuta prima degli anni Cinquanta del Novecento. Ma il discorso scientifico è, innanzitutto, un discorso intorno al linguaggio, ai suoi usi, alle sue modalità di uso.

Infatti, sottostante al problema della tecnologia, che domina il mondo digitalizzato nel quale viviamo, c'è il problema del linguaggio. «Il sapere scientifico è una specie di discorso. Si può dire che da quarant'anni le scienze e le tecnologie cosiddette di punta vertono sul linguaggio: la fonologia e le teorie linguistiche [...], i problemi della comunicazione e della cibernetica [...], l'algebra moderna e l'informatica [...], gli elaboratori e i loro linguaggi [...], i problemi di traduzione dei linguaggi e la ricerca di compatibilità fra linguaggi-macchina [...], i problemi di memorizzazione e le banche dati [...], la telematica e la messa a punto di terminali "intelligenti" [...]: e l'elenco non è esaustivo» (Lyotard, 2001¹³, pp. 9-10). La trasformazione, continua Lyotard, non lascia integra la struttura del sapere, anzi questo potrà circolare solamente se si tratterà di sapere traducibile in quantità di informazioni (*ivi*, p. 11-12). Viene avanzata una previsione che ha senso riprendere, oggi, a trent'anni di distanza dalla sua formulazione: «[...] tutto ciò che nell'ambito del sapere costituito non soddisfa tale condizione sarà abbandonato, [...] l'orientamento delle nuove ricerche sarà condizionato dalla traducibilità in linguaggio-macchina degli eventuali risultati. I "produttori" di sapere al pari dei suoi utenti devono e dovranno disporre dei mezzi per tradurre in tali linguaggi ciò che i primi cercano di inventare e i secondi di imparare. [...] Attraverso l'egemonia dell'informatica, si impone una certa logica, cioè un insieme di prescrizioni fondate su enunciati accettati come enunciati del "sapere". [...] L'antico principio secondo il quale l'acquisizione del sapere è inscindibile dalla formazione (*Bildung*) dello spirito, e anche della personalità, cade e cadrà sempre più in disuso. Questo rapporto fra la conoscenza ed i suoi fornitori ed utenti tende e tenderà a rivestire la forma di quello che intercorre fra la merce ed i suoi produttori e consumatori, vale a dire la forma valore. Il sapere viene e verrà prodotto per essere venduto [...]» (*Ibidem*).

Il quadro tracciato da Lyotard si è infaustamente avverato: siamo in presenza di una profezia che apre al futuro ulteriore, che ci riguarda, ma che non vogliamo guardare da vicino, ed è una profezia che ha origine dalle ceneri di una epocale credenza, quella della possibilità per l'uomo di andare avanti, di avere delle certezze, di avere delle utopie da raggiungere. Invece, oggi, l'uomo occidentale, come ci ha ben illustrato Lyotard, ma come Bauman ci descrive, allestisce la propria vita intorno alla grande illusione della merce, in luoghi che sono non-luoghi (Augé, 2005).

Gli adolescenti, oggi, dagli undici-dodici anni fino ai diciotto-venti sono inconsapevoli di questi mutamenti, ma hanno vissuto con il cambiamento e sono *nel cambiamento*, doppiamente, per età anagrafica e per condizione sociale. Vivono nella precarietà, precari alla vita, vivono nel mondo virtuale del desiderio e della realizzazione del medesimo, fanno molta fatica a riconoscere ed accettare la realtà, comunicano spasmodicamente immersi nel mondo della comunicazione senza fili, un non-luogo per eccellenza, ma sono soli e tristi e persi più a lungo, per molto più tempo, con una determinazione di angoscia soppressa che li rende talvolta troppo vuoti, talvolta troppo superficiali, talvolta inconsapevoli e sconosciuti a loro stessi (Benasayag, Schmit, 2006²). Stanno vivendo pienamente la scissione fra sapere e conoscenza, acquisizione di sapere e cura di sé, cultura del sé e formazione. I ragazzi non studiano approfondendo, amano la comunicazione più di ogni altra cosa, ma sono soli nelle loro vite digitali. La carta profuma solamente per alcuni, vale a dire solamente per alcuni ha importanza e solamente alcuni sanno tirare fuori dalla medesima parola scritta un senso e un significato. Smarrito, per altro, di fronte alla facilità del *click* del *mouse* o del telecomando.

Gli adolescenti, oggi, per la prima volta, iniziano ad essere figli di padri e di madri che vivono il fallimento economico dei grandi sistemi di produzione, dalla Francia, alla Spagna, alla Gran Bretagna, alla Germania (Franceschini, 2008, p. 43). Gli adolescenti, oggi, incarnano forme vitali lontane, anche, dai loro disinibiti padri e madri che hanno vissuto il post-'68, che hanno visto la caduta del sistema familiare patriarcale, che hanno visto il mercato mondializzarsi e divenire, con la tecnica, padrone delle vite degli uomini occidentali.

2. Apprendere nel cambiamento: complessità sociale, culturale, affettiva

Parlare degli adolescenti implica, in primo luogo, parlare dell'ambiente che li ha accolti e li allevati, nel quale sono cresciuti e sono diventati gli esseri fragili che adesso sono. Tuttavia, una riflessione sulla fragilità richiama la complessità che caratterizza le vite di questi ragazzi, e che, in prima istanza, influenza quelle degli adulti che dovrebbero saper consegnare loro percorsi da seguire e strade da scegliere. Benasayag e Schmit, due psicoterapeuti francesi che si sono interrogati a lungo, di fronte al dilagare della sofferenza che passava per i loro servizi psichiatrici, hanno scelto di procedere alla ricerca delle *passioni gioiose* al posto di quelle *passioni tristi* che hanno visto albergare in tanti adolescenti e in tante loro famiglie alla ricerca di sé (Benasayag, Schmit, 2006²). Infatti, hanno osservato che «la crisi non è tanto del *singolo* quanto il riflesso nel singolo della *crisi della società*, che, senza preavviso, fa il suo ingresso nei centri di consulenza psicologica e psichiatrica, lasciando gli operatori disarmati» (Galimberti, 2007, p. 26). La crisi consiste nel «cambiamento di segno del futuro: dal *futuro-promessa* al *futuro-minaccia*. E siccome la psiche è sana quando è aperta al futuro (a differenza della psiche depressa tutta raccolta nel passato, e della psiche maniacale tutta concentrata sul presente), quando il futuro chiude le sue porte o, se le apre, è solo per offrirsi come incertezza, precarietà, insicurezza, inquietudine, allora [...] «il terribile è già accaduto [...], perché le iniziative si spengono, le speranze appaiono vuote, la demotivazione cresce, l'energia vitale implode» (*Ibidem*).

Il sentimento dominante, in questo contesto, è l'incertezza e l'insicurezza che ne deriva, come cifra comportamentale. Tuttavia l'insicurezza non deve essere motivo per chiudersi alla ricerca della *base sicura* a cui i maggiori psicoanalisti della seconda metà del Novecento, da Bowlby a Winnicott a Bettelheim, hanno alluso, trattando il tema dei legami familiari e materni, in particolar modo. Infatti, la ricerca della *base sicura* rappresenta il raggiugimento, da parte del bambino prima, e dell'adolescente poi, di una o più figure di riferimento che possano permettere di strutturare il sé, che possono permettere l'accesso ad un possibile modello di identità che ciascun bambino e ciascun adolescente deve costituirsi nel proprio immaginario per non rimane intrappolato nei propri vissuti emotivi e angoscianti. La ricerca della *base sicura*, tuttavia, non chiude al mondo, non esclude per la propria sicurezza personale, non allontana l'altro e, soprattutto, non ha paura del diverso. Trovare la *base sicura* e, dunque, la sicurezza in se stessi, o anche negli altri e nell'ambiente di vita, vuol dire essere aperti al mondo, vuol dire essere disponibili all'altro, significa agire con la capacità critica della cosciente percezione di sé, significa non aver timore, non essere dominati dalla paura. La sicurezza interiore che richiama sempre quella ambientale, oggi, come sempre, è il segno di una maturità e di una saggezza aperte all'altro, all'altro da sé e al senso del mondo e delle sue novità. Allora, è importante imparare a convivere, ma soprattutto a vivere bene, nell'*incertezza* saper trovare la *base sicura* da cui partire per viaggiare nel mondo. La complessità, infatti, non è solo l'aumento esponenziale delle possibilità di accesso alla comunicazione, non è solamente crescita smisurata di merci di scambio in un mercato globale o beni di consumo che affamano chi non li possiede, è anche complessità di interpretazione critica, complessità di saperi e di conoscenze, è complessità di affetti e gestione complessa della vita emotiva.

Morin, che approfonditamente ha studiato la complessità (2000, 2001), ci ha consegnato un modello per affrontarla, circolarmente, secondo i versanti sociali, culturali, affettivi e conoscitivi dimostrando come gli uni non siano mai separati dagli altri. I sette saperi necessari all'educazione del futuro rappresentano un canone per gli anni duemila, da avere presente per un progetto di vita: 1. La cecità della conoscenza, l'errore e l'illusione; 2. I principi di una conoscenza pertinente; 3.

Insegnare la condizione umana; 4. Insegnare l'identità terrestre; 5. Affrontare le incertezze, 6. Insegnare la comprensione; 7. L'etica del genere umano (Morin, 2001, p. 5-6).

Apprendere nel cambiamento, allora, vuol dire avere presente la complessità, ma anche sapere che è possibile abitare questa complessità, come luogo da vivere e non solo come non-luogo da attraversare.

3. Cognizione, metacognizione e comunicazione

La famiglia ha un'importanza fondamentale per la costruzione di un ambiente di crescita sereno e accogliente, ma non solo nel periodo della prima infanzia. Sappiamo che questo è, possiamo dire, propedeutico a ciò che avverrà, poi, in adolescenza. Come affermano gli studi attuali sull'attaccamento in età adolescenziale (Allen, Land, 2002, pp. 363-381), gli attaccamenti sicuri da zero a tre anni, si rifletteranno anche nell'adolescenza, per non dire poi nell'età adulta. Questo vale per le dimensioni affettive ed emotive dei soggetti adolescenti e vale come predizione di una adolescenza che potrà risolversi in senso positivo. La strutturazione del legame materno, prima, e del legame familiare, successivamente, fondano le basi della soggettività umana, secondo gli ordini cognitivi, sociali, affettivi. Questo vale, a maggior ragione, nell'adolescenza. Ciò che Winnicott e Dolto avevano scoperto per sensibilità clinica, per capacità di osservazione psicoanalitica, per estrema competenza educativo/formativa, attualmente viene confermato sul fronte delle indagini psicobiologiche e neurologiche. Da una parte, gli studi sull'attaccamento sottolineano l'importanza fondamentale di insegnare a “imparare a leggere” la mente dell'altro (Fonagy, Target, 2001). Gli adolescenti che avranno vissuto attaccamenti sicuri sono più disponibili a dialogare, a mettersi in gioco, a interagire con gli altri, anche se vivranno la loro adolescenza immersi nel disagio che l'età comporterà. Dall'altra, sottolineano che le relazioni e i legami familiari sono importanti, nella prima infanzia perché strutturano le menti, nell'adolescenza perché hanno la possibilità di operare un contenimento emotivo, sempre che i genitori siano in grado di affrontare il difficile passaggio adolescenziale dei figli. La lettura della mente dell'altro comporta l'acquisizione di una capacità di osservazione riflessiva e riflettente che non solo sostiene il soggetto sul piano affettivo, ma lo stimola e lo motiva sul piano cognitivo.

Se la lettura dell'ambiente di apprendimento ci ha rimandato un nihilismo diffuso e perturbante (Galimberti, 2007), maggior imputato di un disorientamento individuale, è possibile trovare strategie educative che possano modificare i dati allarmanti del disagio esistenziale e sociale di fronte al quale gli adolescenti si trovano. Il rapporto fra la capacità di usare la propria cognizione, l'esercizio della metacognizione e la capacità comunicativa può essere messo in gioco virtuosamente.

Le giovani generazioni hanno una potenzialità comunicativa infinitamente superiore a quella delle generazioni precedenti, l'uso dei nuovi media come i cellulari, i *personal computer*, i videogiochi, la televisione, gli I-pod, gli I-phone, le PSP, forniscono agli adolescenti una vita digitale senza confini, hanno possibilità di parola e di contatti di fronte alle quali le lettere “alla Jacopo Ortis”, che hanno segnato i padri e le madri, almeno fino alla fine degli anni Settanta, sembrerebbero mezzi di infinitesima semplicità.

Le giovani generazioni non hanno bisogno di lettere, comunicazione che avviene sempre e comunque, “in differita”, scrivono nuovi testi, con nuovi linguaggi, ricchi di *emoticons* che apparentemente possono sostituire gli sguardi, i non detti, le interiezioni, il linguaggio non verbale che “colora” e “dirige” quello verbale e di contenuto. Si scambiano messaggi *on-line*, milioni di messaggi, e mettono alla prova le loro identità scambiandole al *computer*, celandosi dietro gli *avatar*, in mondi virtuali che li nascondono.

Hanno un permesso alla conoscenza sconosciuto fino a quindici anni fa, dunque, potrebbero avvicinare saperi quantitativamente più ingenti. Tuttavia, i dati delle ricerche comunitarie, come l'OCSE-PISA 2006, ci rimandano una situazione poco brillante sul fronte degli apprendimenti, soprattutto scientifici. Fra la capacità di comunicare secondo modelli predefiniti dal mezzo che viene usato e la riflessività che non è solamente una caratteristica che viene acquisita con il sapere

scolastico-didattico, c'è una sorta di corto circuito e gli adolescenti, oggi, ne subiscono le drammatiche conseguenze.

La complessità delle conoscenze, la complessità dei saperi, la facilità degli accessi comunicativi alle une e agli altri non ha comportato una maggiore sapienza e nemmeno una capacità maggiore di affrontare i disagi esistenziali. La non-linearità dei modelli di apprendimento, la possibilità di accedere a narrazioni che creano una mente plurale e dis-morfica (Bruner, 1992), non hanno mutato i problemi degli adolescenti. I mezzi di comunicazione e, la televisione è certamente in cima alla classifica, hanno *educato* i bambini che ora sono ragazzi, che domani saranno adulti. Pochi scambi interpersonali, che invece creano alternativa di pensiero e spazio del confronto, molte immagini che passano indistinte, la solitudine della visione e la mancanza di amore che li circonda in un universo di distrazioni senza scuse. La capacità critica che permette di affrontare l'altro, la capacità riflessiva, che nasce in famiglia, ma che è distorta dal mezzo, il rigore della conoscenza che ha luogo solamente in un ambiente caldo e affettivamente accogliente sono le possibilità per l'esercizio di una mente metacognitiva, cioè creativa e divergente.

4. Una postilla pedagogica per la scuola

«La scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza, dove l'identità appena abbozzata non si gioca come nell'adulto tra ciò che si è e la paura di perdere ciò che si è, ma nel divario ben più drammatico tra il sapere che si è e la paura di non riuscire ad essere ciò che si sogna» (Galimberti, 2007, p. 31). La scuola può e deve fare qualcosa, è l'unica agenzia educativa rimasta a poter fare qualcosa: se non la scuola, chi?

La scuola era, fino a venti anni fa, un passaggio obbligato e certo, era il tempo necessario ad essere traghettati verso il mondo del lavoro, verso altre responsabilità, saldando la crescita di una identità giovanile con un sé aperto alle responsabilità dell'adulto. La scuola rappresentava quello che Galimberti afferma essere: «La garanzia della realizzabilità del progetto – che – prefigurava, nell'identità futura, quel concetto di sé indispensabile per non brancolare nell'oscillazione dell'indeterminato» (*Ibidem*). La scuola creava il contesto nel quale la formazione culturale e la formazione del sé procedevano al raggiungimento di quella *cura dell'altro* che, pur non esplicitata, era però tacitamente perseguita.

Il mondo scolastico soffre, invece, nell'attualità di un disagio che rispecchia, almeno, quello degli allievi. Verrebbe quasi da pensare che è il disagio adulto che viene rispecchiato da quello dei ragazzi. I fenomeni di bullismo, le aggressioni fisiche e verbali, la perdita di ogni inibizione di fronte a qualsiasi manifestazione dissacrante dell'autorità, la caduta dell'autorità medesima sono atti e categorie comportamentali specchio di un danno più grave che giace al fondo della perdita di riferimento, non dei ragazzi, ma degli adulti che non sono più guide, nemmeno a loro stessi.

Morin afferma, nei suoi ultimissimi lavori e nelle conferenze che va ancora facendo in giro per il mondo che sono tre le condizioni per formarsi oggi. La prima è una formazione alla *condizione di ambiguità* di noi stessi e del mondo, che vuol dire conoscere i sistemi logici di verità, conoscere la falsificabilità, conoscere la fisica quantistica e la poesia del Novecento, i sistemi politici e la ragioni dell'illuminismo, la scoperta dell'America e il movimento del Sessantotto. Non è possibile insegnare cosa sia l'ambiguità, cifra moreniana della nostra epoca, uscendo dal contesto di apprendimento che ha fatto la storia delle idee, siano esse scientifiche, storiche, letterarie o filosofiche. Il sapere è alla base della possibilità di parlare, di ragionare, e di utilizzare questo sapere e questa conoscenza. Chi, se non la scuola, può consegnare questo sapere? Non ha nulla a che vedere questa conoscenza con le discipline, ma si apre ai saperi. E l'apertura ai saperi implica l'uso di una metodologia narrativa, proprio quella che sembrerebbe veicolata da alcuni mezzi di comunicazione odierni. Ma la scuola, dove è la scuola, dove sono gli insegnanti che ancora usano il sistema logico-inferenziale deduttivo come unica metodologia possibile, che ancora stanno dentro i programmi e non intendono aprirsi ai saperi?

La seconda condizione di formazione è l'*ambivalenza*. Conoscere l'ambivalenza implica conoscere se stessi e la condizione umana. L'uomo è un essere ambivalente, per comportamento, per

percezione, per differenza. L'ambivalenza si impara vivendo, ma forse la scuola potrebbe aggiungere questo sapere alle conoscenze che diffonde: come? Insegnando l'autenticità, la congruenza, insegnando l'etica della responsabilità. La scuola, come corpo docente, può traghettare questa condizione umana come parte della formazione umana dell'uomo. Proprio attraverso i saperi relazioni e comunicativi. L'ascolto, l'empatia, il dialogo creano il terreno di coltura dell'etica responsabile, del proprio io, del proprio sé, dell'altro e del mondo. L'ambivalenza permette la conoscenza dell'uomo anche attraverso i saperi, le narrazioni, le poetiche, le fantastiche, i libri da leggere e l'amore per la lettura. Tutto ciò non può vivere nei contesti di insegnamento e apprendimento senza la passione *dell'altro*, senza la passione *per* l'altro e vissuta *con* l'altro. Dove l'altro è il proprio allievo, sono le classi dei propri studenti.

La terza condizione di Morin è il ricorso al concetto di *feedback*, ovvero la presenza di una ricorsività che si trova nei processi scientifici e tecnologici, ma anche storici, letterari, filosofici, appunto, nei saperi dell'uomo. Il *feedback* è ciò tramite il quale si esercita l'empatia, è ciò tramite il quale si può comunicare noi stessi, è ciò tramite cui possiamo imparare dagli errori e dagli svantaggi.

Sono tre condizioni che indicano l'uso di un sapere, nel curriculum, possibile e attuabile. Un sapere che narra e che comprende, un sapere costituito da tanti saperi.

La scuola può consegnare questo modello di formazione umana dell'uomo con la passione che unica sostanza la motivazione ad apprendere. La passione è l'amore per l'uomo, per gli allievi, per ogni allievo diverso, che dà la forza e il coraggio di perseguire un cambiamento necessario e inevitabile.

Riferimenti bibliografici

- Allen J.P., Land D., *L'attaccamento in adolescenza*, in Cassidy J., Shaver P.R., *Manuale dell'attaccamento. Teoria, ricerca e applicazioni cliniche*, (1999), Roma, Giovanni Fioriti, 2002, pp. 362-381.
- Augé M., *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 2005.
- Bartezzaghi S., *Ti dico cos'è un sms, ma per lettera*, in <http://www.repubblica.it/2008/05/speciale/altri/2008maturita/commento-tema-bartezzaghi/commento-tema-bartezzaghi.html>, del 18/6/2008.
- Baggiani S., *I risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA 2007*, in http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=3879, del 21/6/2008.
- Bauman Z., *Vita liquida*, (2005), Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, (2003), Milano, Feltrinelli, 2006.
- Boffo V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2007.
- Boffo V., *Genitori di figli adolescenti: "aver cura" con la parola*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 2, 2007.
- Boffo V., *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità*, in «Rivista italiana di educazione familiare», 1, 2007, pp. 37-46.
- Boffo V., *L'arte del dialogo e del sostegno: gli adolescenti tra scuola e famiglia*, in Cambi F., Dell'Orfanello A.M., Landi S., *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Roma, Armando, 2008, pp. 25-48.
- Boffo V., *La scuola incontra i genitori: un percorso di ascolto e di dialogo*, in «Nuovi Contatti», 10, 2008, pp. 22-26.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- Cambi F., Dell'Orfanello M.G., Landi S. (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Roma, Armando, 2008.
- Cambi F., Galanti M.A., Iacono A.M., Pfanner P., *Apprendimento, autonomia, complessità*, Pisa, ETS, 2007.
- Cambi F., *Introduzione*, in Cambi F., Dell'Orfanello M.G., Landi S. (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Roma, Armando, 2008, pp. 15-22.
- Cicognani E., Baldazzi M., Cerchierini L. (a cura di), *Lavorare con i genitori di adolescenti. Metodi e strategie d'intervento*, (2005), Roma, Carocci, 2006.
- Dolto F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, (1988), Milano, Mondadori, 1990.
- Dolto F., *I problemi degli adolescenti*, (1989), Milano, Bompiani, 1991.
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Franceschini E., *Dal babyboom ai babylosers. La generazione dei perdenti*, in «la Repubblica», 18/6/2008, p. 43.
- Fratini T., *Adolescenti: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*, Urbino, QuattroVenti, 2007.
- Fratini T., *Adolescenza, relazioni, affetti. Una ricerca attraverso l'analisi di resoconti narrativi*, Milano, Guerini, 2006.
- Galimberti U., *Il bullismo oggi*, in «D», 8/3/2008, p. 398.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Lyotard J.-F., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, (1979), Milano, Feltrinelli, 2001¹³.
- Maiolo G., *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi) del male*, Trento, Erickson, 2002.
- Mancaniello M.R., *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
- Morin E., *Una testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, (1999), Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, (1999), Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Pennac D., *Diario di Scuola*, Milano, Feltrinelli, 2008.
- Pietropolli Charmet G., *Non è colpa delle mamme. Adolescenti difficili e responsabilità materna*, Milano, Mondadori, 2006.
- Serra M., *Bullismo. Il gesto violento nella scuola*, in «la Repubblica», 13/3/2007, p. 45.
- Ulivieri S., *«Un futuro migliore». Ragazze e ragazzi a Livorno e provincia*, Pisa, ETS, 2003.
- Vigan de D., *Gli effetti secondari dei sogni*, Milano, Mondadori, 2008.
- Zagrebelsky G., *I nostri maestri. Quanto ne ha bisogno una democrazia*, «la Repubblica», 26/5/2008, p. 33.