

**La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti.  
In ascolto della vita emotiva**

---

**Schools as a network of relationships, feelings and affection.  
Listening to emotional lives.**

Maria Grazia Riva

*Pensare alla scuola come a un pluriverso, che comprende più sottosistemi in interazione fra loro e più gruppi di soggetti, che si ritrovano a comunicare per portare avanti il compito primario per cui la scuola esiste come istituzione, significa immediatamente entrare in un'ottica complessa. "Ogni scuola, come ogni istituzione, è caratterizzata da una propria 'cultura affettiva' che ne orienta il funzionamento, il modo di proporre l'offerta formativa e le dinamiche interne" (Lancini, 2014, p. 151). Ogni organizzazione, che traduce in concreto l'istituzione, è portatrice di obiettivi e di progetti di sviluppo implementati attraverso processi decisionali, espliciti e taciti, orientati da approcci teorici e modelli culturali cui ineriscono codici affettivi differenti, che convivono o confliggono, spesso alternandosi. La professionalità educativa deve riconoscere la mentalità, per prendere coscienza che i soggetti non agiscono nel vuoto, ma a partire da contesti che ci precedono e in cui esistono delle regole date, alcune esplicite altre implicite o non dette, anche a livello emotivo, da decostruire per non ritenerle fissate per sempre.*

*La formazione degli insegnanti dovrebbe così, per davvero, andare oltre le dimensioni tecniche e procedurali (Groenke S. L., Hatch, 2009; Riva, 2008; Rossi, 2004), pure importanti, mettendo finalmente al centro la constatazione che, per apprendere e diventare competenti, occorre rispettare i tempi e i ritmi dei soggetti, accogliere le loro giuste propensioni a esprimere il desiderio di vita e di sapere, disporsi a non negare più il ruolo negativo e mortifero svolto dalle difese individuali e istituzionali contro la ineludibile presenza degli affetti e delle emozioni nei luoghi di apprendimento e di lavoro, accettare che la scuola è vita e non separarla più come se la dimensione vitale dell'esistenza*

*Thinking of school as a pluriverse, which comprises several subsystems which interact with one another and several groups of subjects that find themselves communicating in order to carry on the primary task for which school exists as an institution, immediately means entering a complex perspective. "Every school, like every institution, is characterized by an "affective culture" of its own which orients how it works, the way it proposes the formative offering and its internal dynamics." (Lancini, 2015, p. 151). Every organization, which concretely translates an institution, is the bearer of objectives and projects of development implemented through explicit and tacit decision-making processes, oriented by theoretical approaches and cultural models with which different affective codes are closely connected: these may coexist or be conflicting and often alternate. Professionalism in educating must recognize mindsets, to become aware that subjects do not act in a void, but from contexts that precede them and in which there exist given rules, some explicit and other implicit or unspoken, including at emotive level, to be deconstructed so that they do not remain fixed forever.*

*The training of teachers should thus really go beyond the technical and procedural dimensions (Groenke S. L., Hatch, 2009; Riva, 2008; Rossi, 2004), although these are important; it should finally put at the centre the fact that, to learn and become competent, the tempos and rhythms of the subjects have to be respected, their inclinations to express their desire to live and know have to be accepted. There has to be a readiness to no longer deny the negative and lethal role played by individual and institutional defences against the inescapable presence of attachments and emotions in places of learning and work. School has to be accepted as part of life and*

*fosse un pericolo contagioso per la scuola. Insomma, dovrebbe creare le condizioni per un apprendimento felice (Bonetta, 2014).*

*no longer separate from it, as though the vital dimension of existence were a contagious danger for school. In short, teacher training should create the conditions for an "happy" learning (Bonetta, 2014).*

**Parole chiave:** scuola, emozioni, relazione educativa

**Keywords:** schools, emotion, educational relationship

*Articolo ricevuto: 29 luglio 2015*

*Versione finale: 30 agosto 2015*

## INTRODUZIONE

Dovendo affrontare un problema delicato e pregnante come quello del sistema di relazioni, emozioni e affetti che si sviluppa nella scuola, si pone immediatamente il problema se esporre teorie, concetti, autori e modelli o ragionare invece per questioni e problemi (Colicchi, 2011; Baldacci, 2007), che meglio definiscono l'esperienza viva dei bambini, degli adolescenti e degli insegnanti e la complessità della formazione dei docenti. Spesso, poi, si sente affermare che occorre rivolgersi alla letteratura psicologica per poter trovare testi che aiutino ad affrontare concretamente i problemi educativi. Questo pone ovviamente la necessità per la pedagogia di trovare i modi, le forme, i linguaggi e i codici più adeguati per ottenere l'ascolto delle famiglie, dei giovani, degli operatori, dei professionisti negli ambiti educativi e formativi, dei decisori politici. Si è cercato qui di proporre un ragionamento che "tenga nella mente" entrambe le questioni sul tappeto: per un verso ragionare per problemi concreti e, per l'altro verso, guardarli con un occhio non lineare, non semplicistico, connettendoli piuttosto a criteri e concetti teorici che aiutino a illuminarli.

Pensare alla scuola come a un pluriverso, che comprende più sottosistemi in interazione fra loro e più gruppi di soggetti, che si ritrovano a comunicare per portare avanti il compito primario per cui la scuola esiste come istituzione, significa immediatamente entrare in un'ottica complessa. È sempre in agguato la tentazione - man mano che la società globalizzata si afferma con il suo portato di contraddizioni, molteplicità di variabili e vincoli da considerare, imprevisti ed emergenze di tutti i tipi - di semplificare la costitutiva complessità del nostro mondo, introducendo come innovative griglie di letture del mondo ipotesi e metodologie lineari, ispirate a una razionalità e a una tecnicità che sembra essere in grado di spiegare e correggere tutti i problemi e le difficoltà. Tuttavia, "ogni scuola, come ogni istituzione, è caratterizzata da una propria 'cultura affettiva' che ne orienta il funzionamento, il modo di proporre l'offerta formativa e le dinamiche interne." (Lancini, 2014, p. 151). Ogni organizzazione, che traduce in concreto l'istituzione, è portatrice di obiettivi e progetti di sviluppo implementati attraverso

so processi decisionali, espliciti e taciti, orientati da approcci teorici e modelli culturali cui ineriscono codici affettivi differenti, che convivono o configgono, spesso alternandosi. La presa d'atto che la scuola è un sistema relazionale, in cui si esprimono in ogni momento tensioni esistenziali, desideri, affetti, emozioni e sentimenti, e che occorre esplorarne e studiarne le pieghe, analizzarne le profondità e le ramificazioni, utilizzare tali analisi come fondamento per costruire ipotesi di progettazione e di intervento più solide e destinate a maggiore successo, sembrerebbe ormai un dato di fatto nella nostra società, così carica di sofferenza e di disagi di tutti i tipi (Loiodice, 2004; Baldacci, 2008; Riva, 2008; Dato, 2004; Youell, 2006). Tuttavia tale tema, complesso eppure centrale nei processi educativi e formativi, non viene sempre affrontato in ambito pedagogico. Si avverte ancora una profonda e pervicace resistenza ad utilizzare in ambito pedagogico il contributo dei saperi della psicologia e della psicoanalisi in particolare, cioè della disciplina che maggiormente ha studiato la dimensione degli affetti e delle emozioni (Mottana, 1998; Bainbridge, West, 2012). Già Massa (1987) aveva sottolineato come il discorso intorno all'educazione tende a mettere in luce prevalentemente gli aspetti positivi e ideali, sostenendo che la pedagogia si deve occupare non tanto di dimensioni affettive quanto di progettare interventi, dare linee guida per guidare, accompagnare, orientare. Tuttavia, pretendere di dare indicazioni valoriali e operative senza avere ben compreso la natura profonda dei problemi, cui si vuole applicare la soluzione, risulta inevitabilmente miope e parziale. Occorre proprio un cambiamento di passo nel modo della pedagogia di concepire il proprio apporto alla comprensione e alla gestione dei problemi degli esseri umani, ricominciando dal confronto vitale con l'esperienza e da una visione più profonda e densa della realtà (Mortari, 2003; Iori, 2006; Bruzzone, 2012; Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014; Collacchioni, Predieri, apostolo, 2013).

## 1. RIPENSANDO LA SCUOLA

La scuola va ripensata a partire dalla società di oggi. "Non respira, non conta più nulla, arranca, è povera, marginalizzata, i suoi edifici crollano, i suoi insegnanti sono umiliati, frustrati, scherniti, i suoi alunni non studiano, sono distratti o violenti, difesi dalle loro famiglie, capricciosi o scurrili, la sua nobile tradizione è decaduta senza scampo. È delusa, afflitta, depressa, non riconosciuta, colpevolizzata, ignorata, violentata dai nostri governanti che hanno cinicamente tagliato le sue risorse e non credono più nell'importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere. È già morta? È ancora viva? Sopravvive? Serve ancora a qualcosa oppure è destinata a essere un residuo di un tempo ormai esaurito? È questo il ritratto smarrito della nostra Scuola" (Recalcati, 2014, p. 3; cfr Mottana, 2013). Molto è, in generale, cambiato negli ultimi decenni, portando alla modificazione dei modelli di famiglia, di società, di autorità, di rappor-

to uomo-donna e di rapporto adulto-bambino-giovane. I modelli tradizionali di tipo autoritario sono stati sostituiti – secondo molti autori – da modelli più dia-  
logici, affettivi, partecipativi (Pietropolli Charmet, 2000; Lancini, 2014), sia in famiglia sia a scuola. Secondo altri ciò non è del tutto vero, richiamandosi alle ricerche sulla dimensione transgenerazionale (Pergola, 2011) circa i passaggi di mentalità e di modelli tra le generazioni, in quanto permangono sotterraneamente correnti diffuse di stampo autoritario, impositivo e anche violento. La stessa figura del padre si è molto modificata (Recalcati, 2011; Zoja, 2003; Ulivieri Stiozzi, 2009), passando da un suo predominio autoritario e normativo a una sua progressiva trasformazione, vuoi nella direzione del *maternage* e della cura vuoi in quella della sua scomparsa vuoi ancora in quella della ricerca aperta di nuovi modelli di comportamento (Lizzola, 2009 e 2013). Ormai si parla di famiglie al plurale (Formenti, 2014; Contini, Gigli, 2011), alludendo alla molteplicità attuale di tipologie di famiglie, molto diversificate per i vincoli di parentela, i modelli educativi proposti, le forme della organizzazione quotidiana. La globalizzazione, Internet e le moderne tecnologie per la comunicazione e l'apprendimento hanno modificato i nostri modi quotidiani di relazionarci, di imparare e di stare in relazione (Lancini, Madeddu, 2014; Rifkin, 2001). I saperi e la conoscenza si sono parcellizzati e specializzati, rischiando spesso di rimanere confinati dentro a nicchie separate dai contesti sociali ampi, rivelando un difficile problema di loro ricomposizione unitaria (Morin, 2015; Giroux, 1989), resa ancor più ardua dalla generale crisi delle ideologie, delle utopie, delle tradizioni del novecento. Questi, e molti altri cambiamenti, hanno condizionato moltissimo la scuola, sia sul versante sociale, comunicativo, cognitivo, didattico sia sul versante affettivo e della relazione educativa stessa.

Di fatto, scuola e famiglia hanno subito mutamenti radicali nel secondo novecento, che hanno inciso profondamente sul modo di concepire e agire nella scuola, così come sulle forme della stessa interrelazione tra scuola e famiglie. Certamente, si può osservare che le famiglie e la società nel suo insieme tendono oggi a delegare alla scuola molti ruoli, compiti, funzioni. Tuttavia, molte problematiche adolescenziali potrebbero essere gestite grazie a una maggiore interazione scuola-famiglia-società, focalizzandosi verso un impegno che rimetta in primo piano la comune consapevolezza della genitorialità (AA.VV, 2010; Epstein, 2011). D'altra parte, il filone di ricerche sulla dimensione transgenerazionale (Riva, 2013) ha messo in luce il ruolo della trasmissione tra le generazioni di modelli pedagogici, pratiche educative, valori, aspettative, paure, emozioni. Sappiamo anche, sia dagli studi culturali e antropologici sia da quelli psicoanalitici, che i soggetti interiorizzano, fin da piccoli, le caratteristiche del mondo esterno. Si creano così delle identificazioni nei soggetti, cioè un "rendersi identico a" (Riva, 2004; Napolitani, 2006). Si può affermare che ci troviamo nel mezzo di una burrascosa e molto complessa fase storico-sociale in cui convivono sia nelle famiglie sia nella scuola, in misura diversa a seconda dei contesti, vecchi modelli, valori, e nuovi

sguardi, pratiche, comportamenti. C'è quindi un lavoro psicologico ed educativo molto importante da svolgere per elaborare questo passaggio fra vecchio e nuovo, al cuore dei problemi sociali ed esterni così come di quelli psicologici ed educativi interni alle persone, ai gruppi, alle istituzioni, tra cui occupa un posto di primo piano la scuola. Le stesse riforme dei sistemi scolastici risentono della difficoltà di tale passaggio, proponendo cambiamenti che si vanno a collocare su vecchie fondamenta, a scontrare con mentalità passate, stili educativi radicati in assetti precedenti, pratiche vecchie, all'interno peraltro di un continuo alternarsi di proposte apparentemente considerate innovative ma, in realtà, basate su modelli ideologici precedenti, sul versante del pensiero politico sia di destra sia di sinistra. In realtà, continuiamo ad assistere all'oscillazione tra applicazione alla scuola del pensiero neoliberista o di quello ugualitario e democratico, tra chi punta all'eccellenza e alla prestazione e chi punta all'inclusione di tutti, al dare opportunità adeguate perché tutti raggiungano la crescita cognitiva e la maturazione affettiva (Rovetta, in Riva, 2008). È evidente che i due modelli di scuola comportano, nella loro applicazione, il prodursi di assetti e dinamiche emozionali differenti. Laddove prevale il codice della prestazione si svilupperà per lo più competizione, lotta, conflitto, sensazioni di superiorità o di inferiorità, di indipendenza e autonomia, orgoglio narcisistico o mortificazione per non essere riusciti a stare al passo. Nei contesti in cui prevale l'ideologia ugualitaria-democratica prevarrà, in linea di massima, il senso dell'appartenenza, della cooperazione, della solidarietà e della vicinanza, ma ci potrebbe essere anche il rischio dell'adagiarsi nella dipendenza dagli insegnanti e nella limitazione della piena espressione dei propri talenti. Dipende da come i responsabili dei sistemi scolastici, a tutti i livelli, organizzano i contesti e le attività, dal grado di consapevolezza delle dinamiche in gioco nei diversi contesti e organizzazioni, sia quelle visibili sia quelle invisibili (Riva, 2004; Perini, 2007; Annacontini, 2014; Perla, 2010).

La crisi, di per sé, connota sempre i momenti di cambiamento e di passaggio, in quanto rottura di schemi precedenti che però si fa fatica a lasciare del tutto, perché generano un senso di incertezza, di fragilità, di insicurezza. "La crisi di linguaggi, di saperi, di modelli sociali, comportamentali, di valori, di credenze, di certezze, di storie, di lavoro, di legami sociali, amicali, amorosi altro non sono che crisi tanto di sistemi visibili che di quelli sotterranei. La prima, la crisi dei sistemi visibili, è più semplice da affrontare perché sono facilmente accessibili e tematizzabili gli elementi, le dinamiche e i vincoli. La seconda, la crisi dei sistemi sotterranei (che contemplano anche le epistemologie implicite e le teorie personali su come funzioni il mondo) presenta, diversamente, una specifica difficoltà di gestione perché di fatto disorienta" (Annacontini, 2014, p. 89). Si rompono così "le inerzie rappresentative legittimate attraverso i dispositivi irriflessivi di senso comune, per lo più fissati in "edifici" ideologici dotati di proprie parole, pratiche, immaginari, linguaggi" (Annacontini, 2014, p. 90). Esistono molti non detti, molti 'taciti' in ambito educativo e formativo. I muri medesimi delle istitu-

zioni formative sono infatti intrisi di teorie, ideologie, epistemologie. Ad esempio, scuola, università, centri di aggiornamento professionale, famiglia tendono, sulla carta e utopicamente, a realizzare un sistema formativo integrato e allargato mentre, in realtà, "propongono per lo più in maniera frantumata e autoreferenziale differenti piattaforme concettuali e assiologiche...che raramente si riconoscono come il prodotto di una azione normalizzatrice indotta da una comune visione di sistema" (Annacontini, 2014, pp. 132-133). Si pensi così al "funzionamento della organizzazione spaziale della vita all'interno delle istituzioni formative". Nel modello tradizionale, la distribuzione e la configurazione degli spazi fa convergere verso la direzione i corridoi sui quali si affacciano le aule, incarnando un modello comunicativo istituzionale di natura gerarchica, implicitamente assunto da tutti coloro che transitano in quello spazio. In modo simile, si struttura la scansione dei tempi tesa a normalizzare la percezione del tempo in riferimento a un preciso modello sociale, che ancor meglio definisce la sua funzione ideologica attraverso gli arredi, la scelta dei colori, le immagini ufficiali appese ai muri (Annacontini, 2014; Massa, 1986; Foucault, 1976 e 1994). Le istituzioni vengono messe in pratica da soggetti, da insegnanti che, nel loro comportamento formativo, "interpretano le logiche e le ragioni profonde delle prime, potendo donare ai dispositivi una intelligenza pratica disalienante, "deburocratizzante" e umana che, per statuto, le istituzioni non prevedono". Tuttavia, ciò presuppone che i docenti siano effettivamente formati ad agire la loro qualità di soggetti epistemici dotati di una riflessività critica e di una corrispondente tensione etica (Annacontini, 2014). Tale intelligenza critica ed etica può fare da filtro durante le fasi di accomodamenti soggettivi in corrispondenza di mutamenti di mentalità e di sensibilità collettive (Mortari, 2009; Mortari e Mazzoni, 2014).

La professionalità educativa deve riconoscere le mentalità, per prendere coscienza che i soggetti non agiscono nel vuoto, ma a partire da contesti che ci precedono e in cui esistono delle regole date, alcune esplicite altre implicite o non dette, anche a livello emotivo, da decostruire per non ritenerle fissate per sempre. Occorre cioè continuamente reinterpretare la propria relazione con le rappresentazioni del mondo che produciamo quando vi entriamo in contatto (Annacontini, 2014, p. 135), per non rimanere imprigionati nelle reti del transgenerazionale. La relazione con il non-detto viene resa esplicita solo quando può essere riconsiderata dentro a un lavoro riflessivo, che la pone all'evidenza e la rende esplicita. Il non detto è un vincolo già dato, che ci precede culturalmente, emozionalmente, transgenerazionalmente, dandoci densità e spessore. Il tacito definisce istantaneamente le possibilità di collocarsi nelle relazioni e nei contesti. Il mondo latente e sotterraneo tanto è fonte di pregiudizi, credenze, senso comune, è vincolo che reprime la nostra piena progettualità tanto, anche, costituisce un serbatoio prezioso "di creatività inespressa, ricchezza concettuale e immaginativa". La "rimozione e la cancellazione non di fatto ma di principio del tacito....significherebbe negare il margine di non necessità e non ancora realizzato

che qualifica la vita dell'uomo" (Annacontini, 2014, pp. 136-137). L'implicito insedia il soggetto, "lo colloca in un contesto di possibilità" (Annacontini, 2014, p. 137). "La riflessione sui taciti, sul sottosuolo dunque, apre possibilità, sdogmatizza, complessifica, problematizza. Libera" (Annacontini, 2014, p. 137). Il compito è dunque quello di riconoscere la natura vincolata e progettante, storica e utopica del soggetto, cui si può giungere attraverso la riflessione e la analisi del "come funzionano" i vincoli impliciti legati alle appartenenze personali e sociali, con ciò offrendo nuove basi alla questione della scelta etica (Gadamer, 2014). La dimensione etica dell'agire parte così dalla consapevolezza dell'essere tacitamente vincolati, mentre le variabili tacite attivate sono connesse alla specifica contingenza del contesto dell'evento formativo. "Si pensi al peso che il "dove" l'azione si svolge; il "quando" si realizza; il "come" la formazione culturale di chi corrisponde all'azione agisce sul messaggio; il "quel che" l'interlocutore sa del *background* di chi la agisce possono intervenire dando significato a parole e comportamenti. Sono tutte variabili, queste e altre, che modificano il prendere forma e lo stesso potenziale della interazione in termini di esiti formativi ed educativi. Ogni docente, ogni formatore è immersivamente preso nella rete di tale riferimento a repertori culturali che connotano la relazione formativa" (Annacontini, 2014, p. 138), realizzando il proprio compito di "replicazione e divulgazione di simboli e significati". Si considera così normalità ciò che costituisce piuttosto l'esito di una azione di normalizzazione. La scuola, da sempre agente di normalizzazione e di messa in atto irreflessa di dispositivi disciplinari (Massa, 2000; Barone, 2014; Riva, 2008; Freire, 1989) si ritrova però oggi, come si affermava più sopra, dentro a una crisi radicale, in cui un vecchio impianto si ritrova senza più forza a fronte di una serie di variabili esplicite e implicite, dei tagli ministeriali, della scarsa considerazione sociale dei docenti, delle famiglie narcisistiche che non tollerano sguardi non premianti sui figli, degli studenti nativi digitali che non trovano senso nel sapere tradizionale e non sono gestibili attraverso i precedenti canali dell'imposizione *tout court*.

## 2. LA VITA EMOTIVA DELLA SCUOLA

Scrive Recalcati che oggi assistiamo a una crisi diffusa del discorso educativo. In particolare, la Scuola non è più il luogo dove si esercita il controllo e l'estorsione manipolatoria del consenso, non è più l'apice di un sistema disciplinare che, tramite una microfisica del potere, fabbrica vite ordinate secondo un rigido ideale formativo. "Dopo la grande contestazione del '68 la Scuola non agisce sorvegliando e gerarchizzando dall'alto un ordine che struttura una recinzione monastica e repressiva degli spazi comuni. La sua azione pedagogica non si esprime attraverso la violenza sadica del giudizio e della discriminazione sociale brutta. La sua esistenza non può più essere iscritta di diritto nella serie delle istituzioni to-

tali (il carcere, l'esercito, l'ospedale)". La scuola non sembra più classificabile tra gli apparati ideologici dello Stato, volti a perseguire un intrappamento ideologico del consenso." Il suo prestigio simbolico si è indebolito" (Recalcati, 2014, p. 9). "Il tempo della Scuola...è quello di un'istituzione smarrita", per un verso soppiantata nella sua funzione sociale dalla formazione diffusa e dalle nuove tecnologie, per l'altro, paradossalmente, sempre più investita di compiti che trascendono tale funzione. Gli insegnanti si trovano per un verso screditati ma, nello stesso tempo, "convocati paradossalmente a esercitare sempre più la funzione di supplenti di un discorso educativo che sembra non aver più sostegno né nelle famiglie né nelle istituzioni" (Recalcati, 2014, p. 11). La crisi del discorso educativo viene intesa non solo relativamente alla crisi del potere disciplinare nel processo della formazione, ma proprio nel senso della crisi del senso stesso e, "più fondamentale, di quel processo che si vuole definire "educazione" e che Françoise Dolto propone di chiamare più estesamente "umanizzazione della vita", da cui dipende il nostro poter diventare soggetti" (Recalcati, 2014, p. 11; Dolto, 2000). La scuola – si è visto - è un sistema complesso, costituito e influenzato da molte diverse variabili visibili e tacite, che si muove tra passato e presente, tra tradizione e innovazione. Particolare attenzione sarà qui dedicata alla dimensione relazionale, affettiva ed emotiva nella e della scuola, alle dinamiche emozionali oscillanti tra vecchi e nuovi assetti istituzionali ed ermeneutici.

La scuola, si è detto, è un sistema relazionale complesso. Infatti, nella scuola confluiscono ogni giorno, per molte ore e per molti mesi, categorie diverse di persone – allievi e allieve, insegnanti, dirigenti, personale non docente – a cui si devono affiancare le famiglie e i diversi esperti e/o operatori del territorio. Ognuna di queste componenti è portatrice di bisogni, desideri, emozioni, aspettative, paure, angosce, ansie, che plasmano il modo in cui i soggetti abitano e interpretano i ruoli istituzionali e organizzativi e condizionano, creano il clima psicologico dell'organizzazione nel suo complesso (Blandino, Granieri, 2002; Blandino 2008; Salzberger-Wittemberg, Osborne, Williams, 2004). La forma-scuola, nonostante la crisi di senso in cui è caduta, tutto sommato ancora, specie nei gradi di scuola superiore, è basata, nella sua struttura portante, su un dispositivo disciplinare – come affermava Massa nel suo testo "Cambiare la scuola" (2000) –, costituendo un luogo in grado di mobilitare fortissimi investimenti emotivi ed affettivi da parte di tutti gli attori coinvolti. Gli insegnanti, ad esempio, come scriveva già Freud in *Psicologia del ginnasiale* (1914) ai primi del novecento, sono comunque fortemente investiti di fantasie e proiezioni da parte degli allievi. Infatti, sui docenti si riversa quello che Freud chiamava "transfert genitoriale". "È difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso, questi ultimi erano oggetto per tutti noi di interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone dei professori. Li corteggiavamo o voltavamo loro le spalle, immaginavamo che provassero

simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello" (Freud, 1914, pp. 478-479). Dove appare molto interessante il concetto di "deformare il proprio carattere sul loro modello", in quanto richiama prepotentemente la caratteristica psicologica dei bambini e dei giovani di farsi educare dall'ambiente relazionale in cui vivono, dentro a un gioco complesso di avvicinamenti, prese di distanza, conflitti e identificazioni. D'altra parte, ciò rinvia anche subito alla necessità di una notevole presa di consapevolezza da parte degli adulti, degli insegnanti e dei dirigenti scolastici circa le implicazioni e le conseguenze dei propri modi di comportarsi. "Essi suscitavano le nostre rivolte più forti e ci costringevano a una completa sottomissione; spiavamo le loro piccole debolezze ed eravamo orgogliosi dei loro grandi meriti, del loro sapere e della loro giustizia. In fondo li amavamo molto, se appena ce ne davano un motivo; non so se tutti i nostri insegnanti se ne sono accorti" (Ibid.).

Interessante risulta il richiamo a una inconsapevolezza, da parte degli insegnanti, del groviglio emotivo che gli studenti riversano su di essi. Diventa necessario acquisire consapevolezza delle dimensioni relazionali, affettive ed emozionali perché esistono, creano correnti più o meno sotterranee che incidono moltissimo sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo. "Ma non si può negare che nei loro confronti avevamo un atteggiamento del tutto particolare, un atteggiamento che poteva avere i suoi inconvenienti per i soggetti interessati. Eravamo, in linea di principio, parimenti inclini ad amarli, a odiarli, a criticarli e a venerarli" (Ibid.). Occorre anche imparare a gestire la presenza delle emozioni nei processi di insegnamento-apprendimento, perché se esse vengono riconosciute e si permette loro di manifestarsi si genera crescita, sviluppo, apprendimento. Se invece si blocca la loro espressività, ci si arrocca in modo difensivo per paura di trovarsi a gestire relazioni calde e coinvolgenti, per certo si rischia il blocco cognitivo e psichico (Blandino, 2009, p. XII). Basti pensare al modo di approcciarsi al bullismo, sotto la cui etichetta è ormai invalso l'uso – difensivo da parte degli adulti insegnanti e dirigenti – di accumulare comportamenti molto diversi, da quelli francamente distruttivi e intimidatori a comportamenti adolescenziali tipici a psicopatologie manifeste. Sebbene è chiaro che tali comportamenti risultino inaccettabili e da bloccare a livello disciplinare, per certo essi potrebbero essere presi in mano e discussi dai docenti se essi fossero più preparati a gestire le funzioni relazionali della loro professione. Gli allievi, a seconda delle diverse età, riversano sugli insegnanti bisogni di contatto, di supporto, di sostegno, di vicinanza affettiva ed emotiva, di dipendenza se più piccoli o di indipendenza, di negoziazione, di aiuto nella definizione del nuovo Sé, della nuova identità sessuale e della nuova immagine corporea del sé, se adolescenti. In tutti i casi, gli studenti portano a scuola, dove – si ricordi – permangono lunghe ore per mesi, tutti i problemi delle proprie famiglie fragili, narcisistiche, conflittuali, magari a rischio di separazione, con tutto il vissuto drammatico di paura dell'abbandono e della perdita di sé (Berto, Scalari, 2011). Gli insegnanti si ritrovano inevitabilmente davanti questo

enorme carico di emozioni, paure, ansie, conflitti esterni e psichici non risolti e non elaborati, che costituiscono per forza importanti ostacoli all'apprendimento culturale. Non si ha proprio lo spazio interno libero e sereno per imparare quando si sta male.

Pietropolli Charmet, nel saggio 'Tentare la morte' (2004), introduce il tema della vergogna, nella nostra epoca segnata dal narcisismo, come sentimento diffuso tra studenti e famiglie. Per esempio, di fronte a un'umiliazione – e a scuola capita, ad esempio nella valutazione – la vergogna deriva da una ferita alla personalità narcisistica. Il soggetto deve elaborare un lutto, collegato al fatto che l'immagine grandiosa di Sé è stata incrinata. Il senso di vergogna è collegato alla percezione di un fallimento del sé. I ragazzi con insuccesso scolastico hanno paura di essere mortificati e svergognati. La scuola diventa il "teatro" su cui l'adolescente in crisi riversa i propri conflitti interni e quelli con la famiglia. La scuola, i compiti, la valutazione vengono attaccati come se rappresentassero tutto il male del mondo. Si spiegano così, ad esempio, gli atti vandalici e furibondi. Charmet parla così di "suicidio scolastico". Egli argomenta che una delle cause di tale fenomeno riguarda la scarsa mentalizzazione del corpo scolastico da parte dell'adolescente. "Il fattore epidemiologicamente più diffuso è la mancata presentazione della scuola da parte dei genitori che conservano oltre ogni decenza il possesso esclusivo di quasi tutti gli aspetti del corpo scolastico, a parte ben inteso il segretissimo processo di socializzazione orizzontale che i ragazzi tessono durante l'orario scolastico e ben oltre. Ad alcuni figli non risulta che la scuola sia un loro possesso, uno strumento specifico della loro età finalizzato alla crescita e alla possibilità di espressione del loro valore all'interno di un quadro normativo severo ma necessario per verificare gli apprendimenti". I figli percepiscono che, invece, la madre, il padre o ambedue collusivamente pongano tutte le loro attenzioni prevalentemente sul loro rendimento scolastico, spostando tutta la conversazione e l'organizzazione dell'intera giornata in funzione di ciò che succederà l'indomani a scuola o è appena successo. A volte sembra che fare bene o fare male a scuola è l'evento in base al quale si dispensano i premi e i castighi, "come espressione formale e legata alla quotidianità del ben più radicale fenomeno di trasformazione del figlio in studente, in base al quale il primo non ha più diritto di parola se non transita attraverso il ruolo del secondo" (Pietropolli Charmet, 2004, p. 80). "In alcune case siedono all'ora di cena attorno al tavolo i genitori e uno o due studenti, un tempo figli, poi, aumentando a dismisura l'interesse e l'angoscia dei genitori per la scuola, trasformatisi in studenti, unico travestimento sociale che sia in grado di suscitare interesse" (Pietropolli Charmet, 2004, p. 80).

Pietropolli Charmet parla così della "scuola della madre e del padre, che inseriscono la scuola nell'area degli scambi e dei valori narcisistici". Ciò produce un grande problema perché il rendimento scolastico da quel momento non rende più conto della capacità di fare più o meno bene il proprio dovere ma diventa, piuttosto, "l'espressione della bellezza e originalità del figlio, della sua capacità di

ottenere riconoscimento sociale e approvazione da parte degli altri adulti. Il figlio-studente diventa così confusamente il prolungamento narcisistico della madre nello spazio sociale" (Pietropolli Charmet, 2004, p. 81). Lo sguardo di ritorno degli altri adulti o dei coetanei dei figli risulta centrale per i ragazzi e i genitori con personalità narcisistica: il tipo di personalità considerata come la più diffusa nella nostra società. Lo sguardo rispecchiante è cercato per valorizzare o mortificare l'immagine di sé. I ragazzi "mettono in scena" a scuola il proprio disagio, attraverso le violenze verso gli altri o verso se stessi, le azioni denigratorie o di solidarietà. La scuola è un teatro per i giovani, dove esprimere le proprie preoccupazioni esistenziali e legate all'apprendimento. In ogni caso – scrive Lancini (2014) – da quando la famiglia è cambiata, e la scuola ha perso un valore simbolico chiaro e condiviso, si è smantellato il patto implicito di alleanza tra le due principali agenzie educative. Quando la scuola punisce i propri allievi, la rappresentazione prevalente da parte della famiglia è di un'istituzione incapace e gravemente colpevole, perché non accoglie e non si fa carico della debolezza del figlio. In un fuoco incrociato di aspettative e di attese reciproche da parte della scuola e della famiglia, il conflitto nasce proprio dalla sensazione di non avere a disposizione un interlocutore adeguato. La scuola, dal canto suo, sente su di sé la pressione a doversi far carico delle problematiche evolutive dell'adolescente, mettendo in secondo piano il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Vi sono poi da considerare le complesse vicissitudini legate alle dinamiche di gruppo sia degli studenti sia degli insegnanti. Il gruppo-classe è un gruppo con tutte le sue dinamiche emotive, competizioni, invidie, gelosie, sottogruppi in difesa e in attacco (Velliotis, 2008). L'insegnante è il conduttore del gruppo-classe, quindi deve saper individuare, leggere e gestire le complesse dinamiche emotive del gruppo stesso. La scuola italiana è un dispositivo caratterizzato dall'incontro fra due gruppi istituzionali: la classe e il Consiglio di classe. La scuola è, per molti versi, un'esperienza di gruppo. Anche se l'insegnamento avviene per lo più singolarmente, è il Consiglio di classe che effettua le valutazioni finali, prende provvedimenti, decide. Un consiglio di classe ben organizzato, che funziona come gruppo, tollera le differenti rappresentazioni dei suoi membri senza trasformarle in conflitti ideologici (Lancini, 2015). In tal modo, riesce a svolgere la propria funzione in modo più adeguato, anche di fronte a classi difficili e a incidenti critici. D'altra parte, lo studente ha costruito la propria identità all'interno del gruppo-classe. Per questo, anche se in privato il ragazzo dichiara sinceramente le sue buone intenzioni, quando torna in classe l'identità grupppale riavrà il sopravvento. La 'cultura affettiva' di un gruppo di lavoro o di un'istituzione dipende da molte variabili, come la collocazione territoriale, il tipo di studenti e di genitori che si hanno, le tipologie di dirigenti succedutisi, gli eventi 'mitici' o drammatici presenti nella biografia istituzionale della scuola. Ogni scuola possiede una propria 'cultura affettiva' e ogni singola classe ne ha una, costituendo così un soggetto psicologico a sé stante (Lancini, 2015, p. 151).

### 3. APPRENDIMENTO E VALUTAZIONE

La pedagogia neoliberale propone la scuola delle tre "I" – impresa, informatica, inglese -, riducendo la scuola "a un'azienda che mira a produrre competenze efficienti adeguate al proprio sistema. Si sacrifica volentieri ogni riferimento alla pratica educativa per enfatizzare un principio di prestazione ( o una "filosofia delle competenze)" (Recalcati, 2014, p. 12; Baldacci, 2014). "Garantire l'efficienza della performance cognitiva è divenuta un'esigenza prioritaria che risucchia le nicchie necessarie del tempo morto, della pausa, della deviazione, dello sbandamento, del fallimento, della crisi, che invece...costituiscono il cuore di ogni autentico processo di formazione" (Recalcati, 2014, p. 13). Ricordiamo anche, sulla scorta di Bion (2012), che la stessa esperienza dell'apprendimento di qualcosa di nuovo è fortemente ansiogena, perché l'incontro con il nuovo e lo sconosciuto fa sempre paura. Fa sentire molto incerti e genera insicurezza. Blandino (2008) e altri parlano allora della necessità per l'insegnante di sviluppare la capacità negativa e aiutare i ragazzi ad acquisirla: intesa appunto come quella capacità di so-stare nell'attesa, in questo caso dei tempi necessari per l'apprendimento. È questa una parte della cosiddetta responsabilità emotiva che l'insegnante deve sviluppare, intesa come capacità di essere responsabili del funzionamento della propria mente e delle proprie motivazioni personali e professionali, di fare la "presa in carico" (Mortari, 2015) e di portare avanti l'elaborazione della dimensione relazionale e interpersonale. E accompagnare i giovani a prendere consapevolezza del proprio modo di funzionare, delle proprie emozioni, paure, ansie, di quelle positive e di quelle negative. Molti adolescenti raccontano ai propri docenti, specie quelli preferiti utilizzati come adulti competenti di riferimento, che non provano alcun interesse per ciò che viene loro insegnato. Non capiscono a cosa servono certi contenuti e cosa farsene. "Quel che conta è riuscire a utilizzare il sapere per sostenere il Sé e la propria crescita personale, solo così potranno forse trasformare la noia che sperimentano in interesse e, dunque, in attenzione, ascolto e apprendimento" (Lancini, 2015, p. 40). Riferendosi ai giovani nativi digitali, perennemente connessi online, Lancini scrive che "gli adolescenti navigati sono propensi a ricercare un successo personale e affettivo che non si limita alle prestazioni scolastiche e cognitive. La ricerca di conferme si rivolge soprattutto ai coetanei, spesso considerati come più abili degli adulti nel valorizzare la modalità espressiva e creativa di ognuno di loro. Al di là delle apparenze, gli adolescenti navigati sono in realtà anche fragili perché l'esigenza di rispecchiamento e successo è talmente forte da renderli facilmente esposti al rischio di non sentirsi sufficientemente apprezzati e riconosciuti" (Lancini, 2015, p. 33). Il bisogno di visibilità e la spinta alla realizzazione del proprio Sé risultano le chiavi di lettura centrali di comportamenti se no difficili da spiegare. Ad esempio, si sono incrementati i ritiri scolastici, spesso connessi a un intollerabile sentimento di vergogna, considerabili come l'espressione estrema della fatica a tollerare la frustrazione nel con-

fronto con il mondo esterno. La crescita esponenziale dei cosiddetti bisogni educativi speciali dimostra quanto sia diventato difficile per gli adolescenti adattarsi a un sistema scolastico ed educativo, che arranca nel fare i conti con i cambiamenti dei suoi allievi sia dal punto di vista comportamentale che cognitivo. Le nuove generazioni hanno un diverso rapporto con lo studio e i processi di apprendimento (Savin-Baden, 2015) - specie di fronte al testo scritto - divenuto area di ricerca delle recenti ricerche neurobiologiche. Si è ora "abbassata moltissimo la soglia di dolore mentale, noia e tristezza sperimentabili nella solitudine della stanza". Molti ragazzi sperimentano difficoltà enormi nei processi di acquisizione e memorizzazione delle conoscenze sui libri di testo. "Nonostante livelli di funzionamento cognitivi del tutto adeguati, sembrano essere alle prese con interferenze affettive nei processi di apprendimento" (Lancini, 2015, p. 44). "Gli adolescenti navigati faticano a tollerare quella dimensione del silenzio e della solitudine che ha caratterizzato i pomeriggi di studio dei predigitali" (Lancini, 2015, p. 44). Essi studiano in ambienti dove c'è sempre qualcuno a portata di mano, in presenza fisica o virtuale, prima tramite Messenger, ora tramite Facebook e WhatsApp, modulando così la separazione e la distanza con nuove forme di contatto. "Cresciuti in ambienti interattivi, saturati di immagini e suoni, immersi nella musica proveniente dalle tasche dei pantaloni a vita bassa, invitati a crescere socializzando molto precocemente con i figli di altre famiglie, gli adolescenti navigati non tollerano la sofferenza, anche minima, che l'esperienza dello studio e dell'apprendere nella solitudine della stanza inevitabilmente comporta" (Lancini, 2015, p. 45).

Particolarmente carica di emozioni risulta poi essere la questione della valutazione. Molto forte è la paura di essere valutati e giudicati incapaci o inadatti. Il timore non riguarda tanto il giudizio sulle proprie conoscenze quanto il giudizio su di sé come persona. È molto cambiato sia l'investimento sul sapere sia la considerazione della valutazione (Nevo, 2002; Glas, Scheerens, Thomas, 2006). Prima, quando si prendeva un brutto voto si pensava con grande delusione a una carenza nella preparazione e si era certi di ricevere in famiglia una punizione. Nessun genitore avrebbe rimproverato al docente di non essere stato equo. Ora, i genitori accusano gli insegnanti di non riconoscere il grande valore nascosto in quel certo compito in classe valutato negativamente. I ragazzi cercano di nascondere ai genitori i brutti voti per difendersi dalla vergogna "di non essere stati all'altezza del compito e della fiducia che i genitori hanno da sempre riposto nei loro confronti. La salvaguardia reciproca e il farsi carico delle sofferenze dei genitori sono spesso alla base delle bugie" (Lancini, 2015, p. 42). L'insufficienza non viene letta come impreparazione nella contingenza ma "come la disconferma del fatto che si credeva di essere speciali e bravi al di là di tutto. A crederci sono stati da sempre per primi i genitori, ai quali queste brutte notizie portano, in effetti, un dolore indescrivibile" (Lancini, 2015, p. 42). Genitori e figli-studenti crollano in uno stato di profondo lutto, "che lascia schiantati dal punto di vista emotivo, che

pervade tutto e determina uno stato di crisi generale" (Lancini, 2015, p. 42). La valutazione può così attivare delle paure persecutorie, che inibiscono l'apprendimento, specie se si basano su esperienze infantili cattive, quando si era nella fase nella dipendenza dagli adulti. Come ricorda Blandino (2008), spesso si ha l'attesa verso l'insegnante che dia risposte e soluzioni ai conflitti tormentosi che affliggono i bambini e i ragazzi, ma ormai sempre più anche i loro genitori, che riversano sulla scuola e sugli insegnanti molteplici domande di tipo esistenziale. Può seguire delusione e rabbia di fronte alla scoperta che il docente non è un essere onnipotente che tutto sa e risolve. Gli insegnanti, da parte loro, riversano spesso sugli allievi i propri bisogni affettivi di essere confermati e riconosciuti nel loro essere bravi e competenti, utilizzando la valutazione come cartina di tornasole per il proprio rispecchiamento narcisistico.

#### 4. LA FORMAZIONE ALLA VITA EMOTIVA

Come si può osservare, la vita emotiva della scuola è molto ampia, complessa, piena di mille sfaccettature, chiaroscuri, ambivalenze. La pedagogia deve porsi in un'ottica interdisciplinare per poter affrontare la complessità dei problemi della scuola nella loro globalità, senza procedere a segmentazioni e riduzionismi che non permettono di aiutare davvero né gli studenti né gli insegnanti. Ad esempio, gli insegnanti, a volte, hanno anche paura di farsi toccare troppo dalle richieste affettive, di contatto, di sostegno, di contenimento, dei bambini e dei ragazzi. Il tema diventa allora quello della 'giusta distanza' (Iori, Caroni, 1989). L'allievo, infatti, per crescere e imparare ha bisogno di sentire che qualcuno si fa carico di lui e dei suoi problemi, di sentirlo presente nella relazione. E lo può fare anche attraverso l'impegno e la passione per la materia (Blandino, 2009).

Tuttavia, fra insegnanti e allievi ci sono distanze costitutive dettate dalla differenza di ruoli, di esperienza, di obiettivi e di compiti istituzionali. Non è però questo tipo di distanza tra docente e allievo a essere considerato problematico, in quanto necessario per l'apprendimento, bensì quella distanza psicologica che funziona come meccanismo di difesa da una relazione autentica e profonda. Come tutti gli adulti – in fondo bambini cresciuti – anche i docenti sentono contemporaneamente il bisogno e la paura di essere amati. Gli insegnanti vogliono essere amati, anche per compensare, talvolta, bisogni e vuoti affettivi nella vita personale. Nel racconto "Il rinoceronte" di Marco Lodoli (2003), vengono descritte le vicende di una insegnante, Roberta, che va in crisi per uno scherzo della sua allieva preferita.

"Vent'anni nella scuola, mai un giorno di assenza. Era arrivata a pesare cento chili. Non riusciva a stare lontana dalla scuola e dal suo frigorifero. Il resto era malinconia, solitudine, figli mai arrivati..... I miei figli sono i miei alunni, pensava. I miei ragazzi adorati.. Per questo c'era rimasta tanto male quando Caterina

l'aveva presa in giro. È stata cattiva, e gli altri hanno anche riso. Non aveva mai bocciato nessuno ma bocciò Caterina".

La formazione degli insegnanti ha, dunque, davanti a sé un compito importante di assunzione di tale complessità, in modo da aiutare i bambini e i ragazzi a crescere, trasformarsi, maturare, per poter stare bene con sé e con gli altri e inserirsi con serenità nella società complessa di oggi. Nella formazione degli insegnanti ci deve essere spazio per poter acquisire una sensibilità, una consapevolezza, una profondità di sguardo e una capacità di gestione delle emozioni e delle relazioni (Fabbri, 2008 e 2012; Rossi, 2004 e 2014; Riva, 2008) con i ragazzi, il gruppo-classe, i colleghi, i dirigenti, le famiglie e così via. Con strumenti qualitativi, narrativi, partecipativi e attivi (Mortari, 2009; Claris, 2010) occorre far sondare agli insegnanti la propria motivazione ad insegnare, conducendoli alla conoscenza di sé e al proprio benessere e a quello degli studenti, ponendosi in ascolto dei segnali di bisogni, di paure e di difficoltà dei ragazzi. Vanno preparati gli insegnanti a saper affrontare i conflitti e le forme di aggressività, a saper riconoscere e gestire le dinamiche di gruppo, a usare il sapere come mediatore per la costruzione del benessere dei ragazzi. Le emozioni e gli affetti sono sempre intrecciati a certi modelli educativi. Quindi è fondamentale che gli insegnanti siano condotti a riflettere in prima persona sui propri modelli. Il punto è quello di formare a saper predisporre contesti di apprendimento vitali, organizzando *setting* che consentano che "qualcosa di esperienzialmente significativo" avvenga (Massa, 2000) e ambienti tali che possano realizzarsi a scuola situazioni di benessere. Garantendo le condizioni di base per il benessere a scuola si creano anche le condizioni per suscitare il desiderio di sapere e di imparare, di discutere e di criticare con riflessività, che costituisce una base fondamentale per l'impegno scolastico odierno. Il limite del sapere è che "non si può mai sapere tutto perché è per sua struttura bucato, non-tutto, impossibile. Uno scarto irriducibile lo separa dal reale della vita" (Recalcati, 2014, p. 5). Per questo è centrale lo stile. "Ogni insegnante insegna a partire da uno stile che lo contraddistingue...Lo stile è il rapporto che l'insegnante sa stabilire con ciò che insegna a partire dalla singolarità della sua esistenza e del suo desiderio di sapere" (Ibidem). "Quel che resta della Scuola è la funzione insostituibile dell'insegnante. Questa funzione è quella di aprire il soggetto alla cultura come luogo di "umanizzazione della vita", è quella di rendere possibile l'incontro con la dimensione erotica del sapere" (Recalcati, 2014, pp. 5-6; cfr. Mottana, 2011; Orsenigo, 2011), in cui l'oggetto del sapere si trasforma in un oggetto erotico, sospinto dal desiderio del soggetto. La formazione degli insegnanti dovrebbe così, per davvero, andare oltre le dimensioni tecniche e procedurali (Groenke S. L., Hatch, 2009; Riva, 2008; Rossi, 2004), pure importanti, mettendo finalmente al centro la constatazione che per apprendere e diventare competenti occorre rispettare i tempi e i ritmi dei soggetti, accogliere le loro giuste propensioni a esprimere il desiderio di vita e di sapere, disporsi a non negare più il ruolo negativo e mortifero svolto dalle difese

individuali e istituzionali contro la ineludibile presenza degli affetti e delle emozioni nei luoghi di apprendimento e di lavoro, accettare che la scuola è vita e non separarla più come se la dimensione vitale dell'esistenza fosse un pericolo contagioso per la scuola. Insomma, dovrebbe creare le condizioni per un apprendimento felice (Bonetta, 2014).

## REFERENCES

- AA.VV., *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*, Angeli, Milano, 2010.
- ANNACONTINI G., *Pedagogia dal sottosuolo*, L'Harmattan, Torino, 2014.
- BAINBRIDGE A., WEST L., *Psychoanalysis and Education: Minding a Gap*, Karnac, London, 2012.
- BALDACCI M., *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Angeli, Milano, 2008.
- BALDACCI M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, 2007.
- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Angeli, Milano, 2014.
- BARONE P., La professionalità dell'insegnante: tra materialità e affettività, in Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Angeli, Milano, 2014.
- BERTO G., SCALARI P., *Mal d'amore. Relazioni familiari tra confusioni sentimentali e criticità educative*, La Meridiana, Molfetta (BA), 2011.
- BION, W.R., *Trasformazioni. Il passaggio dall'apprendimento alla crescita*, Armando, Roma, 2012.
- BLANDINO G., *Quando insegnare non è più un piacere*, Cortina, Milano, 2008.
- BLANDINO G., *Psicologia come funzione della mente*, UTET, Torino, 2009.
- BLANDINO G., GRANIERI B., *Le risorse umane nella scuola*, Cortina, Milano, 2002.
- BONETTA G., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, (in collaborazione con G. Luzzatto, M. Michelini, M. T. Pieri), Forum Editrice, Udine, 2002.
- BONETTA G., *Fuga dall'identità*, Armando, Roma, 2014.
- COLICCHI LAPRESA E., *Dell'intenzione in educazione. Materiale per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli, 2011.
- BRUZZONE D., *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Angeli, Milano, 2012.
- CLARIS S., *L'esperienza del pensare. Guida teorico-pratica per la formazione di insegnanti e formatori*, Angeli, Milano, 2010.
- COLLACCHIONI L., PREDIERI S., APOSTOLO M., *Pedagogia delle emozioni e autobiografia. Promuovere l'esperienza nei contesti educativi*, Aracne, Roma, 2013.
- CONTINI M., GIGLI A., *Per una pedagogia delle famiglie: contesti, criticità e risorse. Numero monografico di Infanzia (Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6 anni)*, Gruppo Perdisa Editore, Bologna, 2011.

- CONTINI M., DEMOZZI S., Fabbri M., Tolomelli A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Milano, Angeli, 2014.
- CORSI M., "The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies", *Metis*, 1, 2015 .
- DATO D., *La scuola delle emozioni; La scuola delle emozioni*, Progedit, Bari, 2004.
- DOLTO F., *Le chemins de l'education*, Gallimard, Paris, 2000.
- EPSTEIN J., *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and community partnerships*, Westview Press, Boulder, 2011.
- FABBRI M., *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Angeli, Milano, 2012.
- FABBRI M., *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa, 2008.
- FORMENTI L. (a cura di), *Sguardi di famiglie*, Guerini, Milano, 2014.
- FOUCAULT M., *Poteri e strategie*, Mimesis, Milano, 1994.
- FOUCAULT M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- FREIRE P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1989.
- FREUD S. (1914), *Psicologia del ginnasiale*, OSF, vol. 7, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.
- GADAMER H.G., *Ermeneutica, etica, filosofia della storia*, Mimesis, Milano, 2014.
- GIROUX H., *Schooling for Democracy*, Routledge, New York, 1989.
- GLAS C., SCHEERENS J., THOMAS S.M., *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach*, Taylor & Francis, New York, 2006 .
- GROENKE S. L., HATCH A., *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era: Small Openings*, Springer, New York, 2009.
- IORI V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento, 2006.
- IORI V., CARONI V., *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma, 1989.
- LANCINI M., *Adolescenti navigati*, Erickson, Trento, 2015.
- LANCINI M., MADEDDU F., *Giovane adulto*, Cortina, Milano, 2014.
- LIZZOLA I. *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*, Angeli, Milano, 2010.
- LIZZOLA I., *La paternità oggi. Tra fragilità e testimonianza*, Pazzini, Villa Verucchio (RN), 2013.
- LODOLI M., Il rinoceronte, in Id., *Il professore e altri professori*, Einaudi, Torino, 2003.
- LOIODICE I., *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Adda, 2004.
- MALAVASI P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano, 2007.
- MASSA R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- MASSA R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987.
- MASSA, R., *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 1986.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Cortina, Milano, 2015.

- MORTARI L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003.
- MORTARI L., *Filosofia della cura*, Cortina, Milano, 2015.
- MORTARI L., *Ricerare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma, 2009.
- MORTARI L., MAZZONI V., *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Cortina, Milano, 2014.
- MOTTANA P., *Caro Insegnante. Amichevoli suggestioni per godere (l)a scuola*, Angeli, Milano, 2013.
- MOTTANA P., *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Roma, 1998.
- MOTTANA P., *Piccolo manuale di controeducazione*, Mimesis, Milano-Udine, 2011.
- NAPOLITANI D., *Individualità e grupalità*, IPOC, Milano, 2006.
- NEVO D., *School-based Evaluation: An International Perspective*, JAI, Cunniff, 2002.
- ORSENIGO J. (a cura di), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Angeli, Milano, 2011.
- PALMIERI C., Metodo e qualità dell'esperienza scolastica, in Cappa F. (a cura di), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*, Angeli, Milano, 2014.
- PERGOLA F., *Alla ricerca delle in-formazioni perdute. L'inespresso transgenerazionale come vincolo alla crescita*, Angeli, Milano, 2011.
- PERINI, M., *L'organizzazione nascosta*, Milano, Angeli, 2007.
- PERLA L., *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia, 2002.
- PERLA L., *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia, 2010.
- PESARE M., *Le metafore della Umbildung. Trasmissioni del sapere e trasformazioni epistemologiche nella contemporaneità*, ESE - University of Salento Publishing, Lecce, 2012.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Cortina, Milano, 2000.
- PIETROPOLLI CHARMET G., Tentare la morte, in Rosci E. (a cura di), *Fare male, farsi male. Adolescenti che aggrediscono il mondo e se stessi*, Angeli, Milano, 2004.
- RECALCATI M., *Cosa resta del padre*, Cortina, Milano, 2011.
- RECALCATI M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014.
- RIFKIN J., *The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where all of Life is a Paid-For Experience*, Penguin Putnam, New York, 2001.
- RIVA M.G., *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano, 2004.
- RIVA M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008.
- RIVA M.G., Mal d'amore e rapporti tra le generazioni, Loiodice I. (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. vol. 1, 2013.
- ROSSI B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano, 2014.
- ROSSI B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- ROSSI B., *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*, La Scuola, Brescia, 2015.

- ROVETTA R., Analisi critica delle linee di tendenza della politica scolastica, in Riva M.G. (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, ETS, Pisa, 2008.
- SALZBERGER-WITTEMBERG I., OSBORNE E., WILLIAMS G., *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, Karnac, London, 2004.
- SAVIN-BADEN M., *Rethinking Learning in an Age of Digital Fluency*, Routledge, New York, 2015.
- ULIVIERI STIOZZI S., *Pensarsi padri*, Guerini, Milano, 2009.
- VITALE A., STEIN M., BERRY P., HILLMAN J., *Padri e madri*, Moretti e Vitali, Bergamo, 2003.
- VELLIOTIS E.P., *Classroom Culture and dynamics*, Nova Science Publisher, New York, 2008.
- YOUELL B., *The Learning Relationship: Psychoanalytic Thinking in Education*, Karnac, London, 2006.
- ZOJA L., *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.