

Capitolo 2

Relazioni educative e dinamiche cooperative a scuola per il contrasto della dispersione

Enrico Euli

«Siamo intrappolati in una rete ineluttabile di reciprocità,
legati da un unico indumento del destino.»

Martin Luther King, Lettera dal carcere di Birmingham

2.1 Introduzione

Il fenomeno della dispersione scolastica non nasce a scuola, ma nel nostro modo di vivere e di far vivere i bambini, i ragazzi ed i giovani nel *nostro* mondo. Dove per 'nostro' intendo quel 'mostro' che abbiamo costruito nel tempo, come adulti di questi ed altri tempi, forse animati dalle migliori intenzioni, ma forieri di risultati spesso inadeguati e, come nel caso della scuola oggi (ma il discorso potrebbe valere per tutte le istituzioni sociali esistenti), francamente fallimentari e controproducenti. La mia analisi partirà, quindi, da un'analisi del contesto socio-pedagogico in cui ci siamo trovati immersi ed in cui noi stessi, ma soprattutto le giovani e giovanissime generazioni, si trovano a nuotare, perlopiù annaspando.

2.2 Questo nostro (mostro) mondo

2.2.1 La grande fuga

C'era una volta...un reame in cui tutti vivevano dentro il prepotente ed arrogante dominio di tre terribili sorelle: Compèt, Compìt e Compùt: competizione, esecuzione funzionale di compiti, computazione e calcolo, caratterizzavano la sua cultura pedagogico-sociale, in qualunque contesto ed a qualunque latitudine. Le tre ossessive ed ossessionanti sorelle erano accompagnate al potere da tre altrettanto terribili fratelli: Consùm, Contànt e Contròl: pressione a consumare illimitatamente, monetizzazione delle relazioni e culto religioso del denaro, ansia di controllo e ossessione securitaria governavano ed orientavano quasi univocamente gli immaginari e le scelte dei suoi sudditi.

Di natura, noi siamo animali intensamente sociali, fatti per cooperare (Tomasello, 2010). Ma, nonostante le paternali sul valore dell'aiuto reciproco, la scuola rema contro un comportamento altruistico: la competitività forzata, la valutazione e la classificazione costante degli allievi impartiscono la lezione implicita che compito di ogni studente è pensare a se stesso ed essere più bravo dei suoi compagni...Non dovrebbe sorprendere che, negli ultimi decenni, a mano a mano che la scuola occupava porzioni sempre più grandi della vita infantile e il gioco libero declinava, gli psicologi abbiano documentato tra i giovani una costante crescita del narcisismo (inteso come egocentrismo eccessivo) e scarso o nullo interesse per gli altri (Gray, 2015).

La dispersione e la tentazione della fuga nascono -in primo luogo- dalla netta sensazione dell'impossibilità a competere in un gioco che richiede rendimenti alti, sempre più esigenti e crescenti e che sottopone a 'tirannie della valutazione' sempre più spietate e feroci (Del Rey, 2018):

il che non può che generare persistenti ansie di prestazione e pressanti desideri di sottrarsi al gioco stesso, anche attraverso il ritiro (Ehrenberg, 2010). E' per questo che, mentre non si fa altro che parlare di inclusione ed integrazione si vanno a determinare invece -esponenzialmente ed in tutto il sistema sociale, scuola inclusa- dispersione e fuga.

Non rimane che la fuga.(...) Solo il comportamento di fuga permetterà di rimanere normali rispetto a se stessi, fino a quando la maggioranza degli uomini che si ritengono normali tenteranno senza successo di diventarlo cercando di stabilire una dominanza: individuale, di gruppo, di classe, di nazione, di blocco delle nazioni, ecc...(Laborit, 1984)

Il nostro modo di vivere e convivere, a sua volta regolato dalle pressioni totalitarie delle imposizioni dettate dalle tre terribili sorelle e dai tre terribili fratelli, non può far altro che determinare azioni di (auto)dispersione, più o meno volontarie e consapevoli, che oggi attraversano le nostre società e, per quanto rimosse e marginalizzate dai media mainstream, si stanno rendendo sempre più evidenti anche agli occhi di chi vuole continuare a non vedere o a sottovalutarne l'entità e l'impatto: sono molte le persone che scompaiono per scelta, oppure quelle che non studiano e non cercano nemmeno lavoro (i cosiddetti NEET); il crescere, anche qui da noi, del numero degli hikikomori, chiusi ed isolati nelle loro camere, senza contatti diretti col mondo o, solo apparentemente all'opposto, delle migliaia di drop-outs che si aggirano per le nostre strade e dormono sulle panchine, insieme ai loro cani e trattati come paria. Ma possiamo leggere la dispersione sociale in corso anche nei segnali di milioni di persone che, ad esempio, si astengono sempre più numerosi dai riti elettorali o che rifiutano il lavoro fisso (e non solo quello mal pagato), pur di vivere diversamente i loro tempi di vita e di relazione. (Coin, 2023) O, per restare nel nostro ambito più specifico, il fenomeno, che appare rapidamente in crescita, dell'home-schooling', evidenzia una fuga dalle istituzioni scolastiche e coinvolge già oggi circa 16.000 scolari anche nel nostro paese. La dispersione scolastica è quindi solo uno degli elementi del più generale ritiro, non solo adolescenziale e giovanile, sempre più diffuso e apparentemente senza rimedio (se non si rimette in discussione un sistema che, per sua natura ed essenza e non 'per errore', produce -inevitabilmente e irreversibilmente - scarti). Perché i sistemi conoscono e rispettano -sempre, inerzialmente- la regola del 'piove sul bagnato':

Quando i soggetti della ricerca credono che la loro prestazione sia osservata e valutata, chi è già bravo lo diventa ancora di più e chi non è tanto bravo lo diventa ancora di meno...La valutazione scava un fosso tra chi già sa e chi no, innalzando il primo e deprimendo il secondo. La valutazione ha questo effetto nocivo perché produce uno stato d'animo opposto a quello giocoso, che è la condizione ideale per apprendere nuove abilità, risolvere nuovi problemi e impegnarsi in attività creative.(Gray, 2015)

Se ci si sente fuori dal gioco, fuorigioco, sempre in panchina, la forte tentazione è quella di sedersi in panchina, voltarsi altrove, chiudere gli occhi e le orecchie all'ultimo banco. Imparare a fare il morto.(Euli, 2016) Oppure - all'inverso - una reazione possibile è quella della contro-violenza: reagire, colpire chi è più debole, compensare con l'attacco fisico o verbale una inferiorità subita nella dimensione cognitiva: riappropriarsi del successo e della vittoria su qualcuno o qualcosa esercitando - per rivalsa contro chi, in altri ambiti, sta sopra di te (adulti o coetanei) - la violenza bullistica.

2.2.2 *Paura di giocare*

«L'anima, senza il corpo, gioca», esclama Petronio. Ma il corpo senza corpo perde l'anima (e non gioca più). Perde la sua capacità, possibilità, attitudine a giocare e a mettersi in gioco: «Il potere è un fenomeno del continuum. Offre a chi lo detiene un ampio spazio del sé. Questo spiega come mai la perdita totale del potere sia vissuta come una perdita totale di spazio...Quindi la perdita totale di potere viene vissuta come una specie di morte». (Han, 2019) Se è vero che, come dice la Montessori, lo sviluppo mentale del bambino avviene coll'uso del movimento, cosa sarà (cosa è già) della nostra mente, se stiamo diventando incapaci di situarci spazio-temporalmente e di muoverci adeguatamente su una terra conosciuta, ma ignota? Stanno venendo a mancare ormai

addirittura i riferimenti spazio-temporali in cui e verso cui orientarsi: «L'altro giorno cercavo una strada in un quartiere a me poco noto: fermo una ragazza e le chiedo se sa dove stia la via tal dei tali: lei mi sorride e risponde 'ora cerco sul cellulare'. Era la strada accanto a quella dove vive lei, si sente presa in castagna e si scusa: "faccio fatica a geolocalizzarmi nel mondo.» (Siti, 2024) La virtualizzazione dei rapporti sociali, soprattutto dopo la pandemia, ha ingenerato infatti ancor più quel processo di isolamento-decorporizzazione acquiescenza-passivizzazione che da tempo ha reso sempre più pressante e cogente il richiamo ad una conformistica obbedienza; il che inevitabilmente ci conduce ad una depressiva disattivazione di noi stessi: restiamo come impotenti, senza azione, in una dimensione di insensibilità crescente, di anestesia, di assenza nella reazione psicofisica, se non con la sola ansiosa paura:

Certe persone hanno interesse nel mantenere il silenzio. Altre hanno interesse nel seminare odio basato sulla paura. La paura produce denaro, produce leggi, prende la terra, costruisce insediamenti, e la paura ama tenere tutti nel silenzio. E, ammettiamolo, in quanto a paura siamo molto bravi, la paura ci occupa. Ai nostri politici piace spaventarci. A noi piace spaventarci l'un l'altro. Usiamo la parola sicurezza per tappare la bocca al prossimo. Ma non si tratta di sicurezza, si tratta di occupare la vita di qualcun altro, la terra di qualcun altro, la mente di qualcun altro. Ha a che fare con il controllo. Che significa potere. (McCann, 2021)

Questi nostri corpi spenti, soli e mai davvero soli, sempre connessi (sotto un profluvio di *like*) ma profondamente isolati, ci conducono ad una dimensione pubblica impaurente, a temere il giudizio, a ricercare la performance e a subire un'ansia di prestazione senza precedenti e senza rimedio. Il continuo e coattivo specchiarsi negli schermi digitali, in aggiunta, sta comportando un trasferimento di attenzioni e significati verso un io narcisista, esibito, perennemente 'in posa', sempre sotto (auto)osservazione e sotto giudizio (auto)valutativo-comparativo. Il che va a generare effetti devastanti e disabilitanti nella dimensione relazionale fondamentale, quella del rispecchiamento (auto)riflessivo: bassa autostima, gregarismo e spinta all'omologazione di immaginari e gusti estetici, (auto)colpevolizzazione, alessitimia, anoressia fisica e mentale, anedonia, isolamento difensivo, sino all'autolesionismo. La deprivazione sociale ed un declino della tendenza cooperativa emergono sempre più quali conseguenze paradossali di un'ipertrofia connessionista. (Turkle, 2016) Tutto questo ha delle conseguenze fortemente disabilitanti, sia in termini di orientamento personale, sia nella partecipazione attiva alle dinamiche sociali e politiche, con un senso di distanza ed impotenza crescente nei confronti di un agire democraticamente inteso. L'attuale Fashionismo (Euli, 2021) ratifica la perdita di potere *del* corpo (se non in termini seduttivi e di attrazione apparente) e spinge verso il potere *sul* corpo: un corpo sempre più truccato-tatuato-liftato-manipolato-mistificato-esibito-formattato: perennemente truccato e in posa. «Come se ciascuno di loro, nel suo linguaggio nonverbale, mi dicesse: io non sono uguale a nessuno ma desidero somigliare a tutti. Come se fossero un algoritmo vivente.» (Siti, 2024) Ci trasformiamo in esseri dai corpi ipervisti ed ipervisibili (in primo luogo da noi stessi), quasi trasparenti e senza segreti, ma -allo stesso tempo- in finti avatar di noi stessi e in ipervedenti senza corpo. Non è che le tecnologie, con l'intenzione di abilitare i disabili, raggiungeranno l'effetto di 'disabilitare gli abili'?

2.3 Piacere, siamo a scuola...?

2.3.1 Il corpo della democrazia

Ma 'si può crescere senza mani?' (Caneva, Vitali, 1994) Si può vivere -insomma- da mutilati? Sin dai tempi antichi il movimento dei corpi-menti è stato una delle dimensioni del pensare. Si racconta che Talete camminasse guardando il cielo, e cadesse nel pozzo. Che Diogene si muovesse per le vie della città, cercando l'uomo. Si sa che il Peripato e la Stoa sono stati i luoghi del muoversi e del conoscere insieme, per eccellenza. Ed anche l'Accademia platonica non assomigliava certo alla nostra: non aveva molto di 'accademico', insomma. Tutti i manuali di pedagogia, didattica e psicologia cognitiva ci indicano il 'meth-odos' (la via, il percorso) migliore per educare, insegnare

ed apprendere: l'esperienza riflessiva del corpo. Di un corpo-mente che si muove, tocca, sente, connette, gioca. E che, nel fare, pensa.

La cognizione, perfino in quelle che sembrano le sue espressioni di livello più alto, è fondata sull'attività concreta dell'intero organismo, cioè sull'accoppiamento senso-motorio. Il mondo non è qualcosa che ci è 'dato', ma è qualcosa a cui prendiamo parte per mezzo di come ci muoviamo, tocchiamo, respiriamo e mangiamo...Questo è ciò che chiamo 'cognizione come enazione'...Essa mette in risalto due punti che spiegano meglio cosa intendo con la parola 'incorpato': 1. la cognizione dipende dai tipi di esperienza che derivano dall'avere un corpo con varie capacità senso-motorie; 2. queste capacità senso-motorie individuali sono esse stesse incastonate in un contesto culturale e biologico più ampio. (Varela, 1992)

Noi sappiamo tutto questo, e sappiamo che è vero; abbiamo colmato tomi e tomi di psicopedagogia con lucidissime e convincenti teorie. Ma viviamo -di fatto- l'esperienza del sapere in tutt'altro modo. Abbiamo strutturato la scuola e l'Università in ambienti statici, rigidi, artificiali. E così formiamo i futuri educatori ed insegnanti, che -a loro volta- così formeranno i loro futuri studenti, più o meno presenti o dispersi. Le istituzioni che dovrebbero essere orientate all'educazione, alla conoscenza, alla formazione ed alla mediazione nonviolenta dei conflitti (i sistemi politici e dell'istruzione) hanno accentuato invece la loro corsa verso modelli e valori individualistici, ipercompetitivi, tecno-strumentali e funzionalistici, fungendo così da promotori di fatto di una cultura che ispira la violenza sociale, in barba a qualunque retorica della cooperazione e dell'inclusione. Perché una scuola-azienda non potrà mai essere una scuola di democrazia. (Dewey, 2023; Euli, 2019)

Uomini di governo e scienziati (per tacere del mondo commerciale) vedono le cose umane informate da scopi, mezzi e fini, sforzo e soddisfacimento...Abbiamo appreso, nel quadro della nostra cultura, a classificare i comportamenti in 'mezzi' e 'fini' e se procediamo a definire i fini come se fossero separati dai mezzi e poi applichiamo brutalmente gli strumenti sociologici, adoperando ricette scientifiche per manipolare la gente, arriveremo a un regime totalitario piuttosto che a un regime democratico...Ciò che viene ignorato è il fatto che gli strumenti della manipolazione sociale non sono martelli o giraviti. Un giravite non viene seriamente scandalizzato se in un'emergenza lo adoperiamo come un cuneo. Né la visione del mondo di un martello verrà alterata se qualche volta usiamo il suo manico semplicemente come leva. Ma nella manipolazione sociale i nostri strumenti sono persone...I bambini sono persone, e inseriranno questa esperienza nella globalità della loro visione del mondo e di conseguenza ne risulterà colorato definitivamente il loro atteggiamento verso l'autorità. (Bateson, 2000)

Scuole ed Università restano istituzioni in cui il sapere viene trasmesso. , perlopiù verbalmente o per immagini, ma quasi mai esperito; in cui i corpi sono segregati, controllati, disciplinati, separati in sé e tra loro. Tanto più in un mondo sempre più irretito da scambi e connessioni virtuali, chiusi in casa o nei propri video, da fermi. Il movimento, il gioco -sin dalla scuola primaria- sono ridotti ad ora d'aria, a ricreazione. Non possiamo stupirci che chi esce da questi luoghi si ricordi poco di quel che ha fatto. Conosca poco, e pensi ancor meno. La cultura o si incorpora o non è. Quel che noi creiamo quotidianamente nel nostro lavoro è soltanto una patina superficiale di nozioni abbarbicate su un corpo estraneo e assente, che non sa come e dove muoversi, e soprattutto perché. La vita della mente è piatta, e -se dà segni di vita- va e guarda altrove. Il nostro mondo, infatti, è tecnicamente e funzionalmente evoluto, come non mai. Ma la sua est-etica è fragile, succuba, incerta, morente. Perché mancano i contesti per realizzarsi diversamente e pienamente. Questa nostra 'immunitas' relazionale e contestuale può essere descritta quindi come un vero e proprio esonero, un distanziamento sensoriale e morale rispetto a se stessi, agli altri ed ai contesti di vita; una de-corporizzazione ed una dis-integrazione delle relazioni tra mente e corpo, tra menti e tra corpi. Dietro e dentro l'ansia di cura e protezione, spesso divenute quasi ossessive, si nasconde un esonero dalle nostre responsabilità (educative, morali, sociali, culturali) verso bambini, ragazzi e giovani, oltre che verso noi stessi, sedicenti adulti (genitori, insegnanti, governanti, dirigenti, funzionari, rettori...). Perché si pretende di ridurre la relazione a interazione, la formazione a informazione, la comunicazione a connessione, il senso a funzione, l'azione ad operazione. Così lo schermo ci distanzia e ci allontana, ci scherma in profondità, proprio mentre apparentemente ci

connette in rete: crea distanza, tiene le distanze, anche se siamo *in presenza* (o sarebbe meglio dire: 'corpore praesenti').

Il fatto è che i bambini non nascono parlanti né camminanti: queste sono abilità corporee il cui sviluppo presuppone un ambiente che include educatori competenti, una serie di oggetti e piani di supporto, e un certo mezzo o terreno d'azione...Il loro sviluppo dipende da un processo d'apprendimento che si radica in contesti di interazione con altre persone e cose...Ciò conduce inesorabilmente a una conclusione: che la nozione di capacità è vuota, a meno che non si riferisca a tutta una serie di condizioni che devono essere soddisfatte, non solo nella costituzione genetica dell'individuo ma nel suo ambiente circostante, affinché lo sviluppo successivo delle caratteristiche o capacità in questione sia realmente possibile. (Ingold, 2016)

2.3.2 *L'ora d'aria*

Inoltre si negava che il piacere sia un bene per il fatto che esso sarebbe un impedimento. Ma il sostenerlo proveniva ad essi da una visione errata...Ma perché la conoscenza non può essere un bene, se essa produce il piacere che proviene dalla conoscenza? E questo piacere sarebbe un impedimento? Certamente no, anzi esso intensificherà l'azione. Il piacere infatti è un incentivo a intensificare l'azione da cui esso proviene. Poniamo infatti che un uomo buono compia delle azioni secondo virtù, e che le compia con piacere: non sarà forse per questo molto più attivo nell'azione? E, se egli agisce con piacere, egli sarà virtuoso, mentre se invece compirà le azioni buone addolorandosi, non sarà virtuoso. Infatti il dolore accompagna ciò che avviene per costrizione; e chi agisce per costrizione non è virtuoso. Ma invero non è possibile compiere le azioni virtuose senza provare dolore o piacere; lo stato di mezzo non esiste. Perché? Perché la virtù riguarda la passione, e la passione riguarda il piacere e il dolore; e qui non vi è uno stato di mezzo. E' dunque evidente che la virtù sarà accompagnata da dolore oppure da piacere...ma la virtù non potrà essere accompagnata da dolore; quindi sarà accompagnata da piacere. Non solo, dunque, il piacere non è un impedimento, ma è anzi un incentivo all'azione, e, in genere, la virtù non può essere senza il piacere proveniente da essa. (Aristotele, 1984)

Perché, proseguendo a seguire- nonostante Aristotele- il motto del 'pathein mathos', siamo ancora convinti che per imparare e conoscere si debba soffrire? Perché la scuola è ancora oggi vissuta come una penitenza da sopportare per studenti ed insegnanti? Perché non riusciamo a credere che si possa godere di una lezione ludica ed ecologica, senza che questo rappresenti un impedimento, ma anzi uno stimolo alla concentrazione, alla motivazione e all'impegno? La prima risposta è sempre proiettiva ad autogiustificante: è colpa del ministero, sentenziano i dirigenti; è colpa dei programmi e dei registri, esclamano i docenti; è colpa dei professori annoiati, noiosi, pigri e sadici, denunciano gli studenti. E tutto questo presenta delle parti di verità e di realtà: l'istituzione scolastica non è strutturata da premesse e principi didattici e psicopedagogici moderni e democraticamente evoluti, ma si rifà ancora -di fatto, al di là dei pronunciamenti retorici ed autocelebrativi- a modelli mutuati da istituzioni amanti del controllo (aziende, uffici burocratici, caserme, ospedali, manicomi...). (Fornari, 2025)

I ricercatori e psicologi Csikszentmihályi e Hunter hanno condotto uno studio sulla felicità e infelicità tra gli iscritti alla scuola pubblica, dalle medie alle superiori. Gli oltre 800 partecipanti, presi in 33 istituti di 12 comunità in tutto il paese, per una settimana hanno portato al polso un orologio speciale, programmato per emettere un segnale in momenti casuali tra le 7.30 e le 22.30. Ogni volta che sentivano il segnale, dovevano compilare un questionario indicando dove si trovavano, che cosa stavano facendo e quanto si sentivano felici o infelici in quel momento. I livelli di felicità più bassi -e di gran lunga- si verificavano quando i ragazzi erano a scuola, i più alti quando non erano a scuola e chiacchieravano o giocavano con i loro amici. La felicità media aumentava nel weekend, per poi crollare nel tardo pomeriggio della domenica fino alla sera in previsione della settimana scolastica. Come siamo arrivati alla conclusione che il sistema d'istruzione migliore sia costringere i ragazzi in un ambiente dove si annoiano, sono infelici e provano ansia? (Gray, 2015)

La violenza culturale e strutturale non si sono mai dileguate all'interno delle istituzioni scolastiche ed universitarie, seppure da tempo accompagnate da una diminuzione della violenza diretta ed evidentemente aggressiva (anche se, ultimamente, anche quest'ultima appare nuovamente in crescita, a tutti i livelli: nei rapporti tra docenti, tra questi, gli studenti e i loro genitori, tra ragazzi e tra ragazze, tra i sessi). Da qui forme, più o meno consapevoli, di boicottaggio verso le regole e le

consuetudini dell'istituzione scolastica, come reazione a questa violenza, coperta ma soffusa e invadente in ogni suo angolo. I recenti rifiuti di parlare agli esami di maturità da parte di alcuni studenti liceali ha manifestato pienamente e con la giusta urgenza questo tipo di istanze. Ma la risposta ministeriale è ed è stata soltanto regolamentativa e repressiva, come se la soluzione tecnico-normativa – al posto di una reale auto-interrogazione e di una profonda comprensione della protesta da parte del mondo adulto- potesse davvero affrontare la complessità delle questioni poste dagli studenti (sia di quelli che hanno avuto il coraggio e la forza di agire un boicottaggio aperto e politicamente motivato, sia di tutte quelle maggioranze silenziose che, pur oppresse, hanno ormai imparato ad 'obbedir tacendo', nella logica del 'prendi il voto e scappa'). La scuola resta, come denunciava don Lorenzo Milani in 'Lettera ad una professoressa', un ospedale che cura i sani e respinge i malati.

Le recenti Indicazioni nazionali del Ministero dell'Istruzione e del Merito rivestono perciò un valore oltremodo emblematico: da un lato non fanno altro che ripetere la parola 'Rispetto' (presente nel testo più di 50 volte), dall'altro configurano -al di là della retorica- un modello sempre più centrato -peraltro illusoriamente- sulla necessità e l'urgenza di 'regolamentazione' e 'regolarizzazione' dei comportamenti (al rispetto, cioè, delle regole eteronome o, in alternativa, delle sanzioni ad esse correlate, se non adempiute nella condotta dei ragazzi), piuttosto che alla crescita delle capacità di 'autoregolazione' e di co-costruzione di un clima cooperativo nella classe e nelle comunità educative istituzionali. Lo sviluppo di queste ultime vengono, ancor più illusoriamente, demandate poi a specifiche attività ad hoc, orientate all'educazione civica, all'educazione affettiva, relazionale e sessuale, alla sensibilità ecologica: attività che vengono proposte come materie separate e aggiuntive e non come fulcro essenziale di quelle relazioni -quelle sì davvero rispettose- che dovrebbero essere incarnate nei comportamenti ed atteggiamenti quotidianamente agiti da docenti (qualunque materia insegnino), genitori e studenti (in tutte le famiglie e in tutti i rapporti tra esse e le istituzioni scolastiche). Ma, perché questo avvenisse, dovremmo compiere delle trasformazioni molto profonde e strutturali a più livelli: ad esempio, rendere le nostre scuole veramente 'pubbliche' (cioè permeabili al confronto e autenticamente 'cooperanti' con chi ne sta fuori) e non solo 'statali'; formare insegnanti capaci di stimolare e far crescere le (anche loro) qualità relazionali: la sensibilità e l'ascolto attivo verso le differenze, la capacità di gestire i conflitti in senso nonviolento, un orientamento cooperativo e solidale, qualunque siano i contenuti disciplinari da essi impartiti; educarci a non aver paura, a valorizzare uno spirito critico e non remissivo, ad una viva passione per le libertà d'espressione, d'opinione e di scelta, prime basi fondanti di una democrazia che si compie e si realizza nell'esperienza quotidiana e continuativa del nostro esistere insieme. Perché «distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro,, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere di un maestro, della scuola e di una buona società.» (Lodi, 1970)

2.3.3 La scorciatoia

«Preso in un turbinio di regole e divieti, mi sembrava che l'umanità intera stesse rapidamente tornando a uno stadio di caos primordiale che credevo scomparso per sempre».(Adichie, 2025) Come si sta rispondendo, quindi, al crescere del disagio manifesto e delle *diserzioni* sempre più frequenti da parte di giovani e studenti? Con il richiamo al rispetto delle regole, con un rinnovato tentativo di ulteriore disciplinamento dei corpi e delle menti, con i crescenti divieti, con un ritorno a sistemi di premio-punizione (voto di condotta, sospensioni, richiami e minacce...). Il tutto, senza mettere in discussione -ad esempio- l'obbligo scolastico e formativo, causa prima invece – a mio parere e non solo- della voglia di evadere e fuggire di una buona parte degli studenti. L'obbligo, e le scelte costrittive e repressive in genere, non vanno di pari passo, come è ovvio, con la motivazione a giocare e a mettersi in gioco e determinano un evidente cortocircuito pedagogico nelle menti dei giovani studenti. «Il diritto ad educare non esiste. Non lo riconosco io, non lo ha riconosciuto e non lo riconoscerà mai nessuna giovane generazione di educandi che sempre e dovunque si ribellano contro

l'educazione loro imposta» (Tolstoj, 2023). Queste premesse antiquate e regressive (pre-ed anti-repubblicane), si rivelano oggi ancora più inefficaci e superate in una fase in cui noi tutti, e soprattutto le giovani generazioni, siamo sottoposti forzatamente e senza scampo ad una pedagogia sociale prepotente e invasiva come è quella -super-dopaminica-adrenalinica- del consumo illimitato, dello scrolling senza requie e della digitalizzazione totalitaria. (Haidt, 2024) Quel piacere, infatti, che si prova a vivere in una *second life* così appagante, facile, gratuita e smart, non può trovare un valido *competitor* nella pedagogia della sofferenza che ancor più si propina nei contesti scolastici tradizionali. (Baricco, 2018) In alternativa e quale risposta alternativa, allora, ci si illude di aver trovato una soluzione al problema con lo scimmiettamento delle mode dominanti e con il marketing scolastico, banalmente innovativo-attrattivo, ma applicato ad istituzioni decrepite. «Squilibrio sterminante tra insegnare (cosa si insegna?) e educare. Su un giornale, sotto il grande titolo LA SCUOLA SI RINNOVA compare il sottotitolo esplicativo: Sempre più consistente la dotazione di televisori a colori nelle scuole. E su un altro giornale: Nelle scuole ci sarà un computer ogni tre studenti.» (Dolci, 1987) Era il 1987, ma Danilo Dolci già intuiva la grande e terribile mistificazione in corso, ed ancora -e sempre di più- in azione oggi. La scorciatoia solutionista-tecnologica in atto mostra già la corda e non fermerà la dispersione scolastica (che non è fatta soltanto da chi lascia la scuola, ma anche da chi arriva a prendere un titolo senza coglierne il senso, senza piacere e senza motivazione, disperdendo i suoi talenti).

La filosofia annaspa nello sforzo di giustificare se stessa. I dipartimenti di umanistica si dedicano ai grafici quantitativi per raggranellare fondi, l'assurdità dell'esistere si è spicciolata in senso comune; sempre meno il corpo umano è misura delle cose, anzi i corpi tendono a schermarsi dietro gli oggetti e quasi a rattrappirsi in loro, come se l'anima si fosse ritirata nell'inanimato ...L'Occidente ha abdicato all'esplorazione coraggiosa dell'esistenza: il corpo esce da sé non per entrare in altri mondi ma per sottrarsi a questo in cui si sente così spiazzato. Il corpo è l'unica cosa sicura che abbiamo ma non è più ratificato da costruzioni collettive, lo spazio non si organizza più intorno a lui. (Siti, 2024)

L'invasione dei dispositivi e dei social aumenta il rischio di allontanarsi dai processi d'apprendimento, scolastici e non solo, aumentando così i rischi di dispersione nella Generazione Z: Haidt, nella terza parte del suo recente testo (Haidt, 2024), intitolata *La Grande Riconfigurazione: l'avvento dell'infanzia fondata sul telefono*, descrive con precisione i quattro danni fondamentali da essa derivanti: deprivazione sociale, privazione del sonno, frammentazione dell'attenzione e dipendenza. Tutti fattori che spingono ad una diminuzione del rendimento scolastico ma, in dimensioni sempre più evidenti, anche ad una degradazione delle relazioni, della cooperazione e del clima interno alla classe. Con conseguente aumento della dispersione e, per chi resta, con l'esplosione esponenziale delle certificazioni, a tutto vantaggio di psicologi ed insegnanti di sostegno. Ecco perché, nel tardivo sentore di un pericolo crescente, ora ci si inventa il divieto anche di usare gli *smartphone* a scuola (che vale solo per i ragazzi e che non si applica alle attività didattiche, sempre più impostate su supporti tecnologici e digitali). **E** l'effetto boomerang dell'AI: davanti all'impossibilità di valutare i meriti reali degli studenti, soprattutto nei compiti scritti e nei test, si corre a salvare la stalla, quando già i buoi sono scappati da tempo (e dietro assidua indicazione e pressione ministeriale e didattica, peraltro). I ragazzi si verranno a trovare così dinanzi ad un doppio tradimento da parte del mondo adulto: gli stessi ragazzi che sono stati sottoposti dal mercato ad una diffusione sfrenata degli *smartphone* e dell'AI, ora vengono repressi e controllati unilateralmente (e, aggiungo, illusoriamente) nelle loro abitudini, divenute ormai ossessioni e dipendenze. E vedono poi il mondo adulto proseguire ad utilizzare e far utilizzare sfrenatamente queste stesse tecnologie, laddove lo ritenga utile per i suoi fini o anche soltanto dilettevole e sano. Come in tanti altri ambiti -con risultati nulli o addirittura nocivi- ci si pone il problema soltanto a valle e si pensa di risolverlo soltanto con le regolamentazioni e le innovazioni tecniche, che sollevino il controllo e l'ordine presunto, oppure l'audience e l'attrattività della proposta scolastica, come per un qualunque spettacolo televisivo mal o ben riuscito. Permane però un atteggiamento paternalistico-maternalistico che si sperava superato (anche se, almeno per la cultura italiana, c'è sempre stato da dubitarne). E così si propone di andare verso realtà aumentate, gamification, utilizzo dei social, insegnanti trasformati in animatori tecno-didattici, lavagne che si fanno interattive, flipped classroom che si smontano e rimontano a piacimento. E così ci si impegna

sull'orientamento scolastico o su progetti che mirano al benessere studentesco, ma solo come aggiunta di cura psicologica ed educazione affettiva ed emotiva, in un contesto che resta di per sé poco rivolto -nel lavoro didattico quotidiano- alla cura delle relazioni e del rispetto reciproco. Alcune idee anche nuove e da sperimentare, se l'alternativa restasse la solita lezione frontale o l'abituale discursiva, ma che vengono inserite in una cornice che -anche grazie alla copertura effettuata da questi evidenti *escamotage*- permane indiscussa e non sottoposta ad un'autocritica strutturale e profonda (Euli, 2020).

2.3.4 DEAD: Didattica Estinta A Distanza?

Ma tutto questo nostro agitarci servirà a ben poco. Inutile ed ipocrita migliorare l'arredamento delle gabbie di questo zoo umano, in cui assomigliamo sempre più a quei gestori che, negli allevamenti o nei pollai industriali, si preoccupano del benessere animale. O, nella migliore tradizione del fashionismo statunitense, in mere operazioni di restyling: ma si sa che che negli USA sono soliti fare il make-up anche ai cadaveri. Restiamo in ogni caso ben lontani da una vera comunità educante. I ragazzi l'hanno capito, hanno mangiato la foglia e sono colmi di cinismo e disincanto, permeati ed intrisi per di più da una melassa sentimentaloide, appresa da film, tv e social. Sanno di dipendere totalmente dalla famiglia, la parassitano sinché ce ne sarà, e sperano che qualcuno gli dia prima o poi successo e denaro, e non certo per meriti scolastici. Hanno capito che il resto è -quasi sempre- solo retorica. Che la scuola e l'Università dicono di esistere per loro, ma non sono *loro*. E che anche le riforme che si stanno facendo da tempo servono solo alle aziende, al mercato del lavoro e della finanza, ai calcoli statistici sulla disoccupazione presunta o reale, a quelli che fanno i calcoli sulla pelle delle persone. Gli studenti, così come i clienti nel mondo del consumo, sono e restano l'ultima ruota del carro. Devono limitarsi a obbedire e, se possono pagare, a comprare quel che gli viene propinato. L'unica scuola sensata sarebbe una scuola tutta centrata sulle relazioni, e sui corpi, una scuola che resiste all'omologazione e alla riduzione della vita a tecnica. Perché -se anche fosse vero che andar bene a scuola fa stare meglio a scuola- è ancora più vero che per poter andare bene a scuola si deve stare bene a scuola. Lo star bene (e torna qui la dimensione del piacere) rivela la sua preminenza, anche in vista di un buon rendimento che, salvo i rari casi di studenti automotivati allo studio per motivi vari (familiari, personali, casuali), va a dipendere strettamente dalle condizioni contestuali e relazionali, dal clima e dagli stili di insegnamento-apprendimento, in cui lo studente si trova a vivere e ad operare (Marmot, 2016). Ed invece la mistificazione continua: il tutto servirà soltanto a svuotare ulteriormente le lezioni e a renderle funzionali all' e-learning: si risparmierà denaro, non ci si incontrerà più, si lavorerà a casa, in gruppi virtuali e in rete, e si andrà a dare l'esame, magari solo con dei test di verifica, e neppure in presenza. Dietro tutto questo gran parlare di cooperazione e comunicazione, vi è soltanto il fine di far fare all'istruzione l'ulteriore passo verso la sua definitiva trasformazione in un mero assemblaggio di tecnologie didattiche miranti all'efficienza produttiva e alla competizione tra centri di studio e ricerca sempre più specializzati, razionalizzati e post-umani.

Secondo un'ipotesi di Leroi-Gourhan, è quando ha potuto liberare i suoi arti interiori dall'azione di camminare, e di qui, la bocca dall'azione predatoria, che l'uomo avrebbe potuto parlare. Io aggiungo: a baciare. Poiché l'apparato fonatorio è anche l'apparato osculare. Passando alla stazione eretta, l'uomo si è trovato libero d'inventare il linguaggio e l'amore: è forse la nascita antropologica d'una doppia perversione concomitante: la parola e il bacio. A questo riguardo, più gli uomini sono stati liberi (con la bocca), più hanno parlato e baciato (Barthes, 1980).

Ma la parola cogitante non è stata riconoscente verso la mano che l'ha liberata come voce. Ha provato anzi, a scuola e non solo, ripetutamente e coscientemente, ad ucciderla. Ed ora, in questa nuova fase caratterizzata dall'insorgere prepotente ed irrefrenabile dell'Intelligenza Artificiale, ha deciso anche di uccidere se stessa. E -già senza corpo- restiamo ora anche senza mente: l'errore di Cartesio trionfa, ma il sum non sta più divenendo neppure cogito. L'embodiment (Mol, 2002), che va tragicamente perdendosi nell'umano, diviene caratteristica ed aspirazione dell'AI e di robot algoritmici, spinti a divenire capaci di propriocezione e di autoapprendimento ricorsivo: qui verrà trasferito anche il cogito del futuro. E mentre cerchiamo di umanizzare i robot (con risultati

relativamente lenti e controversi) ci impegniamo intensamente a robotizzare l'umano ed il vivente (con esiti davvero rapidi e ragguardevoli).

2.4. Che fare, a scuola e all'Università (e della scuola e dell'Università)?

2.4.1 Un'altra vita

Ma se trovo inutile -e spesso anche nociva- la via intrapresa, non posso esimermi dal riproporre qui -almeno in estrema sintesi- una visione ludico-ecologica-nonviolenta del lavoro scolastico, che ogni docente potrebbe provare a realizzare anche nella ristrettezza delle condizioni date. (Bourdieu, 2003; CIRCE, 2020; Montessori, 2024; Tamagnini, 2016) E' giunto il tempo di una disintossicazione dal digitale. E' pedagogicamente urgente e necessario passare *dall'addizione in corso alla sottrazione*: la scuola e l'Università stanno potenziando ed accelerando esponenzialmente i processi di digitalizzazione-virtualizzazione del circuito insegnamento-apprendimento, rafforzando ulteriormente la delega e la dipendenza dalle tecnologie informatiche e dalle reti di interconnessione globalizzate. L'informatizzazione, inizialmente idealizzata quale latrice di libertà ed autonomia, si è trasformata in strumento di controllo e di oppressione verso le opposizioni e verso la stessa libertà di informazione, sotto qualunque regime politico, in ogni parte del mondo; e l'ambito educativo, anziché opporsi alla digitalizzazione, vi si sta adeguando velocemente, assumendolo quale scorciatoia innovativa per attrarre le giovani generazioni che di tutto avrebbero bisogno, vista la dipendenza di cui già soffrono, tranne che di un ulteriore apporto di questa natura. (Euli, 2020; Euli 2021) La disabilitazione delle competenze tradizionali personali e collettive (conversazione, lettura, scrittura, riflessione approfondita, orientamento etico, ma anche più semplicemente spazio-temporale...) risulta sempre più evidente. Considerato che queste tendenze appaiono al momento irrefrenabili ed anzi destinate a crescere, appare urgente iniziare a ri-considerare la situazione da una prospettiva psico-pedagogica e approntare una serie di misure limitative-sottrattive-compensative che aiutino docenti e studenti ad attraversare questa trasformazione repentina senza concedersi ad essa solo e soprattutto in termini passivi e puramente adattativi, come invece sta avvenendo. (Bogost, Heuser, Shirky, 2025) Quali potrebbero essere le azioni per ricreare le condizioni contestuali per riprendere a conversare, ascoltarsi, cooperare?

2.4.2 Dall'addizione alla sottrazione

A. Azioni contestuali (per tutti, studenti e docenti, all'interno delle aree scolastiche e universitarie):
-divieto d'uso dello smartphone in aula
-creazione di aree *smartphone-free*, adatte alla conversazione attenta e all'ascolto attivo, alla lettura ed alla riflessione, senza interruzioni e disturbi
-formazione per attività didattiche ludicizzate (non gamificate), co-costruttive (non trasmissive), formative (non informative), tali da generare motivazioni intrinseche ed un clima di benessere nella classe Ad es.: limitazione di slides e LIM ad un uso illustrativo-ancillare e non sostitutivo-strutturale nello svolgimento delle lezioni. (Pink, 2007)

Perché

il legame fra divertirsi e imparare getta una luce provvidenziale su questa particolare semantica: provvidenziale come sa esserlo l'evoluzione. Ha fatto bene la natura ad associare un vivo piacere alla nutrizione ed al sesso, e altrettanto ragionevole si è mostrata nel farci vivere il divertimento, la divagazione come fonte di gioia, se è vero che divagare è il modo migliore di apprendere (...) Le cose che si fanno sul serio sono quelle cui si dedica pazienza, sforzo, attenzione costante, e per chi sia stato "appropriatamente" socializzato pazienza, sforzo e attenzione dovrebbero essere profusi nell'andare a lavoro o a scuola, nel preparare la cena o lavare i piatti. Che nel fare cose del genere si risulti svogliati e distratti, che non si riesca a prestare loro la cura che meritano, è giudicato un'anormalità...Una bambina che gioca ci rivela la vanità di tali pretese: rivela nel modo più chiaro che per lei il gioco è l'attività più seria, anzi -perché qualcosa sia

davvero preso sul serio (e non soltanto si voglia che lo sia)- deve entrare a far parte di un gioco. (Bencivenga, 2013)

B. Azioni relazionali:

-Attività per l'empowerment personale finalizzato ad una crescente autonomia, selettività consapevole e spirito critico nell'uso e nella gestione della tecnologia digitale e dei social;

-Laboratori auto-riflessivi e di condivisione per confrontarsi e disintossicarsi dalla dipendenza e dall'uso compulsivo-ossessivo (addiction) degli strumenti digitali.

-Attività che favoriscano il lavoro di gruppo, l'abitudine allo scambio interpersonale, l'attitudine al confronto e alla gestione positiva delle differenze e dei conflitti, la tendenza a competere per meglio cooperare e non- come perlopiù accade, anche a scuola- a cooperare solo per competere meglio (contro altri/e).

2.4.3. Dal reality alla realtà ritrovata (e rinnovata)

I processi simulativi e virtualizzati, inizialmente paralleli al mondo reale delle relazioni, si stanno progressivamente sostituendo ad esso. Essi risultano più immersivi, più appaganti, più confermant, più facili e più 'smart' di quel che il mondo reale offre e propone, facilitando quindi una sua - sempre più automatica ed apparentemente gratuita - surrogazione. I circuiti dopaminici auto-rigeneranti all'infinito, programmati da studiosi e tecnologi di alto livello, stanno ottenendo gli effetti auspicati: una continua e pressante attivazione (con conseguente frammentazione dell'attenzione e privazione del sonno), che non può fermarsi, se non a costo di deprimersi e sentirsi -appena disattivati- spersi, annoiati e vuoti. Il malessere che si diffonde oggi soprattutto tra adolescenti e giovani nativi digitali si fonda su due capisaldi negativi simultanei: l'iperprotezione-immunizzazione dal mondo reale (adulti iper-controllanti e giovani iper-controllati) e l'assenza di protezioni invece sul versante delle reti social-digitali. (Haidt, 2024) Si rivelano quindi urgenti e necessarie azioni per favorire un ritorno alla distinzione tra realtà reale e simulata:

-attività che invitino -in contesti non iperprotetti- ad un'apertura verso l'umano, con una messa in gioco dei propri sistemi integrati corpo-mente, che permettano di esplorare e dividerne i limiti, le fragilità e le potenzialità d'avventura e le esperienze di flusso (Csikszentmihályi, 2021), per non restare intrappolati dietro 'schermi' e dentro 'comfort zone' rassicuranti, ma non evolutive;

-attività che invitino all'apertura verso il mondo vivente non umano, naturale ed animale, selvatico e 'altro da noi', per entrare in contatto con alternative di vita e con modalità di relazione e di conoscenza meno autocentrate ed antropocentriche (seguendo le più recenti teorie zooantropologiche e le pratiche dell'educazione in natura. (Guerra, 2020; Marchesini, 2002) Il lavoro in aula dovrà essere continuamente alternato con fasi all'aperto, in natura, sul territorio. Qui si vuole proporre un tentativo, un esperimento di compensazione rianimativa mediante il rapporto con l'animalità e con il vivente non umano. Attraverso cioè un *educarci all'Aperto* (cioè in natura, ma soprattutto orientati all'apertura mentale, a quel che si apre, si lascia aprire ed è aperto). La visione zooantropologica può aiutarci ad andare avanti, in un post-umano che vada sì oltre l'uomo, ma si aprirsi ad un'ecologia che integri mente e corpo, cultura e natura. Per sentirsi parte di un sistema ecologico, è fondamentale andare verso una didattica capace di realizzare una vera co-costruzione non unidirezionale delle domande e delle risposte: l'insegnante si trasformerà così in facilitatore dei processi formativi in fieri, mediante una gestione dinamica delle presentazioni-spiegazioni, una continua interattività dei rimandi e dei riscontri, una didattica coinvolgente ed incidentale. (Garcés, 2022; Gueli, 2018)

Se questo avverrà, noi mireremo e giungeremo a trasformare la lezione ed a renderla intrinsecamente ed immediatamente

- a) motivante (capace cioè di creare piacere ed interesse in quanto tale e non a partire dallo stimolo di premi, punteggi o crediti),
- b) sufficiente (che non necessita più, quindi, di ulteriori richieste né tanto meno di punitivi *compiti a casa*),
- c) orientante (in quanto appassiona e rivela vocazioni in itinere, mentre si lavora insieme e non in sessioni a parte),
- d) valutativa (che favorisce l'autovalutazione e la verifica mentre si apprende, riducendo valore e frequenza di interrogazioni ed ansiogeni esami individuali, separati come sono dalla continuità del processo formativo).

Se tutto questo si concretizzasse, si potrebbe dire di aver finalmente avviato un processo educativo caratterizzato da ludicità, ecologia e nonviolenza e di aver posto le condizioni adeguate per una condivisione-co-costruzione, nel piacere e nel benessere condiviso, dell'azione didattica. Diverrebbe prioritario saper e voler allestire contesti di relazione accoglienti, improntati alla circolarità, al dialogo aperto, alla cooperazione co-costruttiva, al rispetto dell'equivalenza di valore tra persone, all'interdipendenza dei corpi, delle menti e dei volti. La frontalità potrebbe e dovrebbe così non essere più la norma, ma diventare soltanto un'eccezione, *extrema ratio* in assenza di altre soluzioni, più interessanti e coinvolgenti per entrambe le parti. Niente di nuovo sotto il sole, direte voi. Ma, dopo averne scritto e parlato per decenni, va fatto. In sua assenza, sarà mistificante ed illusorio proseguire a spendere tempo e denaro per animare la scuola dall'esterno, affidarsi a tecniche e tecnologie sempre più mirabolanti o a progetti formativi d'animazione (rianimazione?) da parte di esperti. La scuola e l'Università creano dispersione e questa dispersione è motivata da vari fattori, interni ed esterni alla scuola stessa. Su quelli esterni possiamo fare ben poco, direttamente. Ma possiamo influire positivamente anche su di essi, se inizieremo a rifondare il nostro lavoro nel senso che qui ho provato -sommariamente- a tracciare. «Ora vi lascio per un po': con questo poco di ordine che sono riuscita a fare intorno a me. Vorrei tacere per qualche tempo e andarmene a giocare con la terra e con il mio corpo. Arrivederci». (Sapienza, 1967)

Bibliografia

Adichie C. N.(2025). *L'inventario dei sogni*, Einaudi, Torino

Aristotele (1984). *Grande Etica*, 1206a, 1-26, in *Opere*, vol. 8, Laterza, Bari-Roma

Baricco A.(2018). *The Game*, Einaudi, Torino

Barthes R.(1980). *Barthes*, Einaudi, Torino

Bateson G.(2000). *Pianificazione sociale e deuterio-apprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano

Bencivenga E.(2013). *Filosofia in gioco*, Laterza, Bari-Roma

Bogost I.(2025). *Il mondo è già cambiato*, *Internazionale*, n. 1365

Bourdieu P. (2003). *Per una teoria della pratica*, R. Cortina, Milano

Caneva L., Vitale S.(1994). *Si può crescere senza mani? Fare, per conoscere l'attività e l'intelligenza*, *École*, *Imparare con le mani*, Anno VI n. 19

CIRCE – Centro Internazionale di Ricerca per le Convivialità Elettriche (2020). *Formare a distanza?*, Ledizioni, Milano

Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*, Einaudi, Torino

Csikszentmihályi M.(2021). *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, Roi edizioni, Macerata

Del Rey V.(2018). *La tirannia della valutazione*, Elèuthera, Milano

Dewey J.(2023). *Arte, educazione, creatività*, Feltrinelli, Milano

Dolci D.(1987). *La creatura e il virus del dominio*, L'Argonauta, Latina

Ehrenberg A.(2010). *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, Einaudi, Torino

Euli E. (2016). *Fare il morto. Vecchi e nuovi giochi di renitenza*, Sensibili alle foglie, Roma

Euli E. (2019). *Prolegomeni ad ogni futura pedagogia che voglia presentarsi come scienza (e come professione)*, in S. Deiana (a cura di), *Pedagogiste e pedagogisti tra formazione e lavoro*, Pensa, Lecce

Euli E.(2020). *DEAD: Didattica Estinta A Distanza?*, *Studium Educationis*, 21 (3)

Euli E.(2021). *Homo homini ludus. Fondamenti di illudetica*, Sensibili alle foglie, Roma

Fornari R., *Dare voce agli studenti: metafore dell'esperienza scolastica*, <https://ristretti.org/come-descrivereste-la-vost-ra-scuola-con-una-metafora>

Garcés M.(2022). *Scuola di apprendisti*, Nutrimenti, Roma

Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino

Gueli C.(2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*, Sensibili alle foglie, Roma

Guerra M.(2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*, Franco Angeli, Milano

Haidt J.(2024). *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Rizzoli, Milano

Han B.-C.(2019). *Cos'è il potere?*, Nottetempo, Milano

Heuser U. J.(2025). *A scuola senza insegnanti*, *Internazionale*, n. 1365

Ingold T.(2016). *Ecologia della cultura*, Meltemi, Sesto S. Giovanni (MI)

Laborit H.(1984). *Elogio della fuga*, Mondadori, Milano

Lodi M.(1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino

Lorenzoni F.(2023). *Educare controvento. Storie di maestre e maestri ribelli*, Sellerio, Palermo

Marchesini R.(2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino

McCann C.(2021). *Apeirogon*, Feltrinelli, Milano

- Montessori M.(2024). *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano
- Perticari P.(2007). *L'educazione impensabile*, Elèuthera, Milano
- Pink D. H. (2007). *Pecha Kucha: Get to the PowerPoint in 20 Slides Then Sit the Hell Down*, <https://www.wired.com/2007/08/st-pechakucha/>
- Pontremoli G.(2004). *Elogio delle azioni spregevoli*, L'Ancora, Milano
- Sapienza G.(1967). *Lettera aperta*, Garzanti, Milano
- Shirky C.(2025). *L'unica soluzione contro gli imbrogli*, *Internazionale*, n. 1365
- Siti W.(2024). *C'era una volta il corpo*, Feltrinelli, Milano
- Tomasello M.(2010). *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Bollati Boringhieri, Torino
- Tolstoj L.(2023). *Educazione e formazione culturale*, in AA.VV., *Scuola e anarchia*, Ortica Ed., Aprilia (LT)
- Turkle S.(2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*, Einaudi, Torino
- Varela F.(1992). *Un know-how per l'etica*, Laterza, Bari-Roma
- Ward C.(2018). *L'educazione incidentale*, Elèuthera, Milano