

Pedagogia della ricchezza: liberare le risorse per costruire relazioni nella comunità educante

Pasquale Gallo

Docente a contratto di Pedagogia Generale, Scuola di Medicina e Chirurgia;
Università degli Studi Magna Graecia di Catanzaro

Introduzione

La letteratura di ogni tempo, così come la filosofia, si sono interessate alla ricchezza, intendendola come mezzo e fine per la felicità dell'uomo e per il benessere. Nel celebre dialogo tra Creso e Solone, Erodoto pone l'accento sulla ricchezza, coniugandola con la felicità. È veramente felice l'uomo più ricco della terra? Questa domanda, mai come ora attuale, costituisce una provocazione per la società contemporanea e rappresenta un punto di partenza, se si vogliono interrogare le scienze dell'educazione, per favorire una riflessione attenta su cosa sia davvero la ricchezza e su quanto incida per il benessere dell'umanità. La ricchezza materiale è necessaria, ma non sufficiente per la felicità. La ricchezza educativa, direttamente proporzionale a quella materiale, costituisce un miraggio per la società globalizzata e determina la chiave di volta per la qualità della vita. Le scienze dell'educazione, tenendo ben presenti le eredità culturali, materiali e immateriali, dovrebbero proporre percorsi esplorativi e paesaggi di apprendimento capaci di orientare i bambini e i ragazzi ai valori della ricchezza educativa, permettendo, in età evolutiva, di auspicare e sperare al potere liberatorio della conoscenza per affrontare le difficoltà. La povertà educativa è sempre più spesso connessa alla dimensione emotiva delle persone che, sfiduciate e incapaci di autodeterminarsi, vivono difficoltà e disturbi legati alla depressione, all'ansia sociale, alla fobia. Soprattutto tra i post adolescenti è evidente e chiaro un senso generale di malessere profondo (Iaquinta, 2022) che conduce alla mercificazione delle emozioni (Galimberti, 2021) e a cortocircuiti emozionali (Lucangeli, 2019) da cui è difficile tirarsi fuori se l'adulto educatore non interviene con coraggio e consapevolezza. La scuola è il luogo privilegiato in cui affrontare tanto le difficoltà connesse con la povertà educativa, quanto quelle riguardanti il vissuto emotivo e motivazionale e, tenendo conto degli ultimi dati sulla dispersione, ci si rende

conto che sicuramente è necessario compiere ulteriori scelte strategiche proprio all'interno della scuola – comunità. Se la letteratura classica, moderna e contemporanea e la filosofia hanno inteso la ricchezza come un'aspirazione utopica dell'uomo, la pedagogia può e deve promuoverla a partire dagli ideali educativi che fondano i processi di insegnamento – apprendimento.

L'Italia è la terza nazione in Europa con il più alto tasso di abbandono scolastico, il 12% degli studenti non arriva al diploma e il 9,7% non possiede le competenze minime necessarie per affrontare l'università e il mondo del lavoro. I dati sulla dispersione, che evidenziano il ciclo negativo di povertà materiale ed educativa, dimostrano anche una forte disparità geografica a svantaggio delle regioni del sud e coinvolgono soprattutto minori già in svantaggio socioeconomico. I dati sulla povertà delle famiglie italiane, nonché quelli relativi all'abbandono scolastico e alla disoccupazione giovanile, evidenziano la stretta correlazione tra gli scarsi risultati educativi e il basso livello socioeconomico delle famiglie. Alcune regioni italiane, in particolare il Veneto e la Lombardia, sono vicine ai livelli medi reddituali dell'Unione Europea, altre, come la Calabria, evidenziano il 10% circa di povertà assoluta tra le famiglie che le popolano. L'incidenza della povertà assoluta diminuisce al crescere del titolo di studio della persona di riferimento della famiglia (Morabito C. et al., 2022). L'impoverimento economico ed educativo, solo sommariamente analizzato mediante i dati sovra esposti, è allarmante e impone un'attenta riflessione alla comunità educante in modo tale da poter individuare risorse e strategie per fronteggiare le problematiche connesse con la povertà materiale e immateriale a partire proprio dalla scuola. Se si vuole fronteggiare la povertà assoluta, è quindi necessario investire sull'educazione e sulla formazione delle giovani generazioni.

Nel presente contributo si intende proporre un *framework* concettuale sulla ricchezza educativa che è l'unica possibilità per affrontare il cambiamento culturale di cui la società abbisogna. Inoltre, si vuole porre l'accento sul potere della relazione e sulla generatività della gioia, come armi per costruire comunità educative capaci di prevenire le difficoltà e lo svantaggio mediante processi culturali autentici.

1. Educare alla ricchezza per affrontare i cambiamenti

L'educazione è il mezzo prezioso e indispensabile per raggiungere gli ideali di pace, libertà e giustizia sociale e consente, alla società globalizzata, di costruire un futuro comune in cui riscattarsi dalle situazioni di svantaggio e deprivazione (Delors, 1997). Per educare alla ricchezza, nella sua vera essenza, bisogna educare il desiderio e suscitare motivazione nei confronti di qualcosa che il soggetto in formazione non è ancora in grado di comprendere. Ancor più, nella società odierna, è facile confondere va-

lori e bisogni reali e le cosiddette ‘necessità’ vengono, sempre più, indotte dall'esterno, anche allo scopo di creare nuovi consumi in una cultura delle esigenze artefatte ed errate (Mariani, 2020). Per tali motivi, è urgente strutturare identità autonome, non solo resilienti, ma resistenti e forti a tal punto da fronteggiare con coraggio le avversità per saper operare in autonomia. Bisogna, quindi maturare un atteggiamento di fermezza e non solo di forza che, spesso, equivale a prepotenza e prevaricazione. Fermezza corrisponde al termine greco ἀνδρεία (*andreia*) che si attribuisce all'uomo in quanto tale. Nella cultura classica, essa si esercita come risposta e in antitesi alla debolezza, alla fragilità (Platone, 1973) e coinvolge, piuttosto, le abilità fisiche e prestazionali della persona. Riprendendo tale concetto e traslandolo all'educazione, si intende porre l'accento sulla necessità di recuperare la fermezza attraverso la pratica educativa in risposta alle necessità della persona in formazione. L'educazione contemporanea, anche alimentata dalla cultura dell'intelligenza artificiale (Elliott, 2021), propone modelli di riferimento che, sempre più spesso, intendono la fermezza e la ricchezza come il mero possesso di beni materiali, come una gara che vince chi ha di più e non in termini morali o spirituali. Tale situazione è amplificata nella preadolescenza e nell'adolescenza quando si tende, più che in ogni altro periodo della vita, a omologarsi alle masse. La scuola e gli altri contesti educativi dovrebbero operare un cambio di paradigma per promuovere il valore primario della ricchezza, intesa come sviluppo dell'identità autonoma, del sé corporeo, dell'alterità e come opportunità derivante dall'inculturazione, vera arma per affrontare il progresso. Basta scorrere la *home* di uno dei *social network* maggiormente frequentati da giovani e meno giovani per comprendere quanto sia incisiva la presenza di *influencer* che invitano a seguire le mode, invadendo la coscienza delle persone e inducendole a operare scelte spesso fatue ed errate. Seguire le mode, conformarsi a tali modelli significa, anzitutto, impedire alla propria personalità di svilupparsi in maniera autonoma e non favorisce la capacità di autodeterminazione, necessaria per vivere consapevolmente la propria vita. L'unica ricchezza, presentata dal *networking* è legata al possesso e al potere, alla prevaricazione mediante l'esposizione di corpi perfetti, beni lussuosi e vite piene di beni da sfociare mediante fotografie che ritraggono momenti svariati. Chi non si conforma a tali assunti è tagliato fuori dai gruppi dei pari, non è riconosciuto come membro della comunità e rincorre, perciò, la possibilità di anelare alla ricchezza materiale per essere ammesso in quel tipo di società (Iaquinta & Salvo, 2017).

A questo punto, deve intervenire l'educazione che perde di significato e viene posta in secondo piano se a essa ci si rivolge meramente per la trasmissione delle conoscenze. L'uomo educato deve essere dotato, anzitutto, di capacità necessarie per soddisfare i suoi bisogni, accumulate mediante

lo studio, la riflessione personale, l'esercizio, l'imitazione. La conoscenza è vitale poiché permette di dare ordine alla realtà per interpretarla, risolvere i problemi e affrontarla. I saperi devono essere presentati tenendo conto del loro ordine costitutivo (Chiosso, 2018), ovvero secondo parametri congrui alle operazioni di apprendimento (strutture disciplinari) e orientando a esercitare attivamente i processi mentali, ovvero le proprietà formali dei saperi curricolari (strutture cognitive). Ciò si interseca costantemente con i sistemi culturali di riferimento che attribuiscono significato alla conoscenza e ordinano i principi educativi. Pertanto, per strutturare menti critiche, è necessario mobilitare le energie intellettuali degli allievi mediante la responsabilizzazione personale che garantisce il potenziamento delle capacità cognitive e il monitoraggio degli apprendimenti (Altet, 2000). Educare alla responsabilità significa andare oltre i comportamenti corretti e rispettosi delle regole e attiene, più che altro, alla possibilità di strutturare un progetto di vita individuale che orienti a saper scegliere e discernere il bene dal male. Il sistema delle responsabilità consente ai bambini e ai ragazzi di sperimentare, a scuola e poi nella vita oltre la scuola, anche la pedagogia del corpo, troppo spesso mercificato e messo a nudo, non solo letteralmente, nell'esposizione costante *online* e *onlife*, ma per quanto attiene alla gestione della propria individualità e del rapporto con gli altri. L'educazione del corpo guida all'agire morale e all'esperienza della prossimità (Lévinas, 1987) che conduce alla piena comprensione dell'umano, dell'intersoggettività, dell'alterità. Nel vedere il volto e il corpo dell'altro, ci si fa carico della sua identità e personalità e si diviene responsabili della sua storia. L'educazione, anche tenendo conto di quanto affermato dai quattro principi di Delors (1997), pone l'individuo al centro di un processo di massimo riconoscimento e di valorizzazione dei saperi e consente di apprendere per tutto il corso della vita (*lifelong learning*), in una pluralità di contesti (*lifewide learning*), utilizzando i saperi e le conoscenze in modo flessibile, creativo e proattivo. L'educazione si colloca al centro dello sviluppo sia della persona e della comunità, il suo compito è quello di consentire a ciascuno di sviluppare pienamente i talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali. Per far sì che si realizzi una educazione funzionale a tutta l'esistenza umana è necessario considerare l'approccio pedagogico globale, il quale chiede all'educatore di attivare la propria intelligenza e la propria sensibilità in modo da porsi in mente l'urgenza di accogliere le istanze degli educandi e rispondere da esperto in umanità (Larocca, 1999). L'intervento pedagogico e globale chiede all'educatore di essere professionale, guardare profondamente dentro di sé e riflettere sulla propria esperienza, porsi in un atteggiamento attivo e propositivo e acquistare il dominio di sé (Girelli, 2011).

2. Coltivare la relazione autentica

Entrare in relazione con l'altro non significa solo interagire tramite una sequenza di azioni reciproche, ma anche stabilire un legame (dal latino *re-ligare*, legare) e trasmettere (dal latino *re-fero*, portare) informazioni e valori: ciò si realizza nello spazio intersoggettivo, cioè nel dialogo che segue all'incontro dell'Io con il Tu, indipendentemente dalla realizzazione delle singole personalità (Chiosso, 2018). Il legame precede l'interazione e ne costituisce il contesto significativo. Le interazioni che si instaurano tra due o più persone, in quanto membri di un gruppo o di una comunità, soggetti attivi di azioni e decisioni, sono comprensibili se si considera il contesto storico-sociale di appartenenza e rappresentano ciò che li lega alla propria storia familiare e sociale. Stabilire relazioni significative con l'Altro da Sé significa porre la basi per avviare una comunicazione valida in campo educativo. La relazione educativa ha subito, nel corso del tempo, profondi e sostanziali cambiamenti. Se Socrate intendeva, con il suo metodo maieutico, tirar fuori le potenzialità degli educandi attraverso un processo di relazione e cura (Calogero, 2019), la pedagogia, fino a qualche decennio fa, ha posto l'educando, studente o non, in una posizione di sottomissione rispetto all'educatore. Genitori e insegnanti detenevano una sorta di supremazia e l'unica forma di relazione, rispetto al giovane educato, era quella basata sul rispetto delle regole, imposte dall'adulto, e sulla formalità delle azioni, necessarie a ricordare che l'infanzia e l'adolescenza sono fasi della vita in cui bisogna vivere l'imposizione e le decisioni altrui. Anche ripensando all'ideale educativo di Rousseau, tanto per fare un esempio, ci si rende conto di quanto Emilio, il discepolo ideale, l'utopico alunno, sia uno scolaro addestrato con cui il precettore non intraprende alcuna forma di relazione (Pesci, 2010). Solo l'avvento della pedagogia attiva, con i celebri contributi di Maria Montessori e John Dewey prima e molti altri poi, ha affermato la centralità dell'educando, tanto nei processi formali, quanto in quelli non formali di apprendimento. Le esperienze montessoriane, in particolare, e le note opere tutte fondate sull'educabilità del bambino attraverso pratiche per l'epoca innovative, hanno permesso alla pedagogia di operare un cambio di paradigma per sostenere, a fondamento di ogni processo, la relazione. Montessori sottolinea la necessità di diventare attenti osservatori per favorire l'incontro, e quindi la relazione, all'interno di un contesto comunitario in cui dare primato alla libertà di movimento e di espressione. Ogni relazione educativa è basata, pertanto, sull'esistenza di una interazione che deve essere contraddistinta da interscambio e reciprocità delle parti interagenti (Montessori, 2017). Nell'interazione, l'atmosfera positiva tra educatore e educando scaturisce dall'incontro interpersonale che nasce dalla situazione pedagogica in atto, cioè dall'azione o dall'attività dei diversi partners (Franta, 1982). Il clima interumano non precede l'azione

educativa e non esiste isolamento al di sopra della relazione interpersonale, ma questa diviene spazio interattivo. L'interazione educatore-educando e educando-educando permette a ciascun soggetto di evolversi e di arricchirsi, ricevendo e dando contributi originali alla formazione personale. Il clima costituisce il risultato della situazione collettiva del gruppo, il prodotto della percezione e dell'esperienza che gli educandi hanno del comportamento dell'educatore, delle elaborazioni delle informazioni e dei processi psicodinamici che avvengono. Il clima dipende, quindi, dal tipo di relazione che si stabilisce e dal modo in cui gli educandi percepiscono e sperimentano la vita all'interno del gruppo. Il clima positivo si instaura se i soggetti interagiscono, creando relazioni interpersonali nelle quali possono sperimentare accettazione, sicurezza, fiducia reciproca e comunicare in modo discorsivo e diretto e se, dall'altra parte l'attività dei singoli è animata dalla volontà di raggiungere mete comuni (tanto più significative quanto più corrispondono alle aspettative personali), dall'aiuto reciproco nell'affrontare problemi e dalla partecipazione attiva di ogni singola persona alla loro soluzione. La partecipazione emotiva all'interazione è un aspetto dell'empatia che permette l'incontro, il dialogo, la comprensione dell'altro e/o degli altri; l'affetto e la disponibilità, senza aspettativa di gratifica, gratuiti permettono di vedere se stessi rispecchiati negli altri, di capire emozioni e sentimenti, fa cogliere il Tu come se fosse il proprio Sé, percepisce il vissuto dell'altro per analogia con il proprio vissuto, pur essendo certo della differenza esistente tra i due. Il rapporto educativo empatico basato sulla volontà di promuovere la crescita armonica del minore e di comprendere la sua vera natura, le sue potenzialità per poterle orientare verso la realizzazione, basato sul dialogo e sullo scambio aperto, sincero, cordiale dei propri vissuti, può suscitare nell'altra persona lo stesso sentimento divenendo rapporto reciproco. La relazione educativa empatica si effettua nella elaborazione ed interpretazione comune di un discorso. Si pone come prassi di comunicazione autentica, si tratta di una esperienza veritativa e valoriale, di un senso nuovo della realtà e di sé nella realtà (Bellingreri, 2006). Aprirsi in una dimensione comunitaria, pertanto, diviene davvero se stesso e nella relazione si compie un doppio processo umanizzante: l'arricchimento degli altri con quanto ciascuno è in grado di dare in termini cognitivi, affettivi, spirituali e, al tempo stesso, l'arricchimento di sé mediante il confronto con ciò che è esterno (Guardini, 1987). La relazione autentica all'interno della comunità permette di interrogare e comprendere la realtà, favorendo la maturazione di atteggiamenti e abiti mentali di tipo esplorativo e critico che consentano di combattere la povertà educativa. Solo una mente ben formata, all'interno della relazione con gli altri, resiste alle trasformazioni operate dal tempo e dalle circostanze e le affronta con consapevolezza (Bruner, 1964). Educare, quindi, non è questione di tecnica, ma di relazione, non questione di sapere, ma di essere persona ai fini di una

significatività dell'apprendimento a lungo tempo, che tenga prioritariamente conto della cura necessaria e inderogabile (Moretti, 1992)

3. Generare la cultura della gioia

Negli ultimi decenni, le scienze dell'educazione hanno dedicato molta attenzione al vissuto emotivo delle persone e, di concerto, hanno certamente affermato che le emozioni guidano l'agire dell'uomo e governano i processi cognitivi, motivazionali e adattivi. In ambito educativo, l'intelligenza e la competenza emotiva sono state ampiamente studiate ed è necessario promuoverle proprio all'interno dei contesti di apprendimento. La scuola, in particolare, deve coltivare individui imprenditivi capaci di autorealizzarsi. L'imprenditività non ha solo a che fare con l'intraprendere attività imprenditoriali, ma è connessa con l'autonomia, l'autorealizzazione e lo sviluppo armonico delle componenti del sé nella comunità di riferimento (Gentile & Pisanu, 2023). In pratica, è necessario promuovere anche le cosiddette competenze non cognitive, ossia le abilità umane e sociali non legate alla cognizione, ma necessarie per lo sviluppo. Interrogando le risorse psicosociali per l'apprendimento, ci si rende conto che il potenziamento della motivazione e della personalità è direttamente proporzionale al benessere della persona all'interno dei contesti. Se si guardano i dati relativi al benessere e alla qualità della vita, balza all'occhio un incremento vertiginoso delle situazioni di disagio, sfocianti spesso in gesti estremi, proprio da parte di bambini e adolescenti che non sono in grado di vivere consapevolmente la propria dimensione emotiva. La società globalizzata, quindi, pur possedendo discrete risorse materiali per la sopravvivenza, difficilmente riesce ad affrontare la quotidianità. Sebbene vi sia un'attenzione maggiore alla persona e uno *scaffolding* emotivo da parte degli adulti educatori, sono ormai note le situazioni, sempre più presenti, che riconducono ai disturbi emotivi e, quindi, all'ansia e alla depressione. È stato provato che solo nel 2020 vi è stato un incremento del 25% di casi di ansia depressione nella popolazione mondiale (<https://www.unric.org/>). Come affrontare tali difficoltà per fronteggiare una delle forme di povertà educativa? Appare necessario favorire l'immersione con una emozione primaria, certamente la più significativa e pregnante, ma spesso messa da parte nei contesti educativi: la gioia. Gioia viene da *gaudium* che deriva da *gaudeo*, godo. Appartiene alla stessa famiglia di 'gioiello', ovvero una cosa preziosa, da tenere in grande considerazione. Così come l'educazione, anche la gioia è un tesoro. Delors (1997), ha inteso l'educazione come tesoro proprio per sottolineare quanto essa incida sul futuro dell'umanità. Lo stesso pensiero è stato prima concettualizzato da Mario Montessori (2018) che ha invitato la comunità scientifica a recuperare i principi esplicitati da Maria Montessori per intendere l'educazione come aiuto alla vita, come strumento per soste-

nere e guidare l'educando nell'arduo compito di costruire il proprio futuro. Generare la cultura della gioia significa allenare a vivere secondo la natura profonda dell'uomo, sviluppando la personalità e andando oltre la mera immaginazione e il desiderio. Nietzsche (2012), sostiene che la gioia perfetta sia un totale assenso alla vita che dovrebbe, quindi, corrispondere con la ricerca e la scoperta costante delle nuove sfumature di questa emozione. In un'epoca in cui il desiderio di ricchezza materiale è costantemente correlato al bisogno di felicità dell'uomo, risulta utile richiamare l'attenzione alla gioia, in quanto essa è un'emozione stabile e, se vera, non tramonta e non si conforma agli eventi. L'etimologia della parola 'felicità' richiama al latino *felicitas (felix)* la cui radice 'fe' significa abbondanza, ricchezza, prosperità. La felicità, fatua e di breve durata, sembra essere l'unica aspirazione dell'uomo post moderno che anela, appunto, a una ricchezza e a una prosperità meramente di tipo materiale. Basta osservare i comportamenti adulescenti (Iaquinta, 2022) degli adulti e quelli di profonda immaturità emotiva dei giovani per capire quanto la ricerca della gioia sia sostituita dalla ricerca di una felicità a tempo. Se provocare la gioia, come afferma Bergson (2012), significa affermare la vita, è anche vero che il potere generativo della gioia permette alla persona di esprimere al massimo potenzialità e talenti per la scoperta della ricchezza educativa come unica possibilità per una vita fruttuosa e sensata. All'interno della scuola – comunità bisognerebbe lasciare ampio spazio alla cultura della gioia che si pone in analogia con la pedagogia della ricchezza e dell'essenziale. Per fronteggiare la povertà educativa e le altre forme di deprivazione umana, culturale e sociale, bisogna fare spazio alla gioia, creativa e generatrice di novità, possibilità, occasioni. La costruzione di un nuovo umanesimo, in antitesi con la deumanizzazione (Volpato, 2021) e il disimpegno morale (Bandura, 2017) dilaganti, passano, necessariamente per la comunità all'interno della quale la gioia di educare corrisponde alla vera vocazione dell'adulto. La scuola, dunque, può e deve avere un compito strategico nella gestione emotiva dei bambini e dei ragazzi e continuare a cercare di rispondere con competenza al bisogno di ricchezza educativa dilagante (Crepet, 2015).

Conclusioni

Le poche e non certamente esaustive riflessioni sovra esposte permettono di interrogare le comunità educanti sulla necessità di trovare nella pedagogia della ricchezza la possibilità per fronteggiare la povertà educativa. I bambini e i ragazzi, ma anche molti adulti, chiedono, indirettamente, a chi si occupa di educazione e formazione a ogni titolo di recuperare i valori primari delle relazioni e del dialogo per favorire riflessioni allargate e tornare all'essenza della pedagogia. La scienza pedagogica, capace di rispondere a ogni interrogativo per la formazione della persona, ha un compito precipuo

in tal senso e può intervenire, con coraggio e determinazione, per affermare che l'educazione è e sarà per sempre un tesoro di inestimabile valore da lasciare in eredità a un mondo che tende, sempre più, alle connessioni. La costruzione di comunità sostenibili, ecologiche ed economiche dipende anche e soprattutto dalla capacità di considerare l'educazione come unica ricchezza a cui tendere.

Bibliografia

- Altet M. (2000), *Le pedagogie dell'apprendimento*, Armando, Roma.
- Bandura A. (2017), *Disimpegno morale*, Erickson, Trento.
- Bellingreri A. (2006), *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Bergson H. (2012), *Le due fonti della morale e della religione*, SE, Milano.
- Bruner J. (1964), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma.
- Calogero G. (2019), *Le ragioni di Socrate*, Mimesis, Milano.
- Chiosso G. (2018), *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Firenze.
- Crepet P. (2015), *La gioia di educare*, Einaudi, Torino.
- Delors J. (1997), *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Roma.
- Elliot A. (2021), *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*, Codice Edizioni, Torino.
- Franta H. (1982), *Interazione educativa. Teoria e pratica*, LAS, Roma.
- Galimberti U. (2021), *Il libro delle emozioni*, Feltrinelli, Milano.
- Gentile M., Pisanu F. (2023), *Insegnare educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*, UTET, Milano.
- Girelli C. (2011), *Promuovere l'inclusione scolastica. Il contributo dell'approccio pedagogico globale*, La Scuola, Brescia.
- Guardini R. (1987), *La fine dell'epoca Moderna. Il potere*, Morcelliana, Brescia.
- Iaquinta T. (2022), *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*, Il Mulino, Bologna.
- Iaquinta T., Salvo A. (2017), *Generazione TVB. Gli adolescenti digitali, l'amore e il sesso*, Il Mulino, Bologna.
- Larocca F. (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco-Angeli, Milano.
- Lévinas E. (1987), *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento.
- Mariani A.M. (2020), *Voci del verbo educare. Dai valori condivisi alla felicità per ciascuno*, Unicopli, Milano.
- Montessori M. (2010), *Il Segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (2017), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.

- Montessori M. (2018), *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino.
- Morabito C. et al. (2022), *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Save the Children Italia Onlus, Roma.
- Moretti G. (1992), *Educare il bambino disabile*, La Scuola, Brescia.
- Nietzsche F. (2012), *Frammenti postumi*, Adelphi, Milano.
- OMS (10/03/2022). *Covid-19 aumenta del 25% i casi di ansia e depressione* <https://unric.org/it/oms-covid-19-aumenta-del-25-i-casi-di-ansia-e-depressione/> (ultimo accesso 27/03/2023).
- Pesci F. (2010), *Maestri e idee della pedagogia moderna*, Mondadori, Milano.
- Platone (1973), *Opere complete*, Laterza, Roma-Bari.
- Volpato C. (2021), *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*, Laterza, Bari.