



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: aprile 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Transversal competencies for *well-being* and
learning *in the making*: formative trajectories**

**Le competenze trasversali per il *ben-essere* e
l'apprendimento *in divenire*: traiettorie formative**

di

Valeria Gisella Cimino
Università degli Studi "A. Moro" di Bari
valeria.cimino@uniba.it

Abstract:

The pandemic emergency of recent years, followed by the international conflicts between East and West, have materialized the concerns of the general public, beginning with those of children. The shock of a health, human and nuclear catastrophe has also entered the classroom, driven by the large-scale media: which, in (re)-drawing gloomy and at times feverish scenarios, have outlined a contemporary horizon in the making, whose interpretative figures are those of doubt and institutionalized uncertainty. The global alert has been translated into a personal, family and collective crisis: the confidence of the young generations of students in that "sustainable future" - outlined in national and European political agendas - risks collapsing into a widespread and persistent malaise. The agony of desire and initiative, the absence of dreams and hopes, if not the drift of consciousness, represent the possible and tortuous developments of an era characterized by a sense of impotence and disintegration. How can the School, starting from the basic segment, promote the exercise of those non-cognitive, transversal and transferable skills, useful to face the new challenges to subjective integrity? How can this institution educate the human being,

developing in the youngest children the skills of resilience, reaction to stress, as well as self-efficacy, supportive dialogue and personal well-being? In the light of the changes taking place, this contribution is aimed at investigating new identity biographies and related training needs of young people, to be faced in the educational and didactic field with the exercise of specific life skills, to recover motivational sense, meanings of ethical-value matrix and promote social inclusion and widespread democracy.

Keywords: crisis; generational distress; non-cognitive skills; well-Being, inclusion.

Abstract:

L'emergenza pandemica di questi ultimi anni e, a seguire, i conflitti internazionali fra Oriente e Occidente, hanno materializzato le inquietudini del comune sentire, a cominciare da quelle dei bambini/e. Lo *shock* da catastrofe sanitaria, umana e nucleare ha fatto ingresso anche nelle aule di scuola, sospinto dalla gran cassa dei *media*: i quali, nel (ri)-disegnare scenari cupi e a tratti febbrili, hanno delineato un orizzonte di *contemporaneità in divenire*, le cui cifre interpretative sono quelle del dubbio e dell'incertezza istituzionalizzata. L'allerta globale si è tradotta in crisi personale, familiare, collettiva: la fiducia delle giovani generazioni di alunni/e in quel "*futuro sostenibile*" - tratteggiato nelle agende politiche nazionali ed europee - rischia di collassare in un malessere diffuso e persistente. L'agonia del desiderio e dell'iniziativa, l'assenza di sogni e speranze, se non proprio la deriva delle coscienze, rappresentano i possibili e tortuosi sviluppi di un'epoca connotata dal senso di impotenza e dalla disgregazione. Come può la Scuola, a cominciare dal segmento di base, promuovere l'esercizio di quelle competenze non cognitive, trasversali e trasferibili, utili a fronteggiare le nuove sfide all'integrità soggettiva? In che modo tale istituzione può *Educare all'umano*, sviluppando nei più piccoli le capacità di resilienza, di reazione allo stress, nonché l'autoefficacia, il dialogo solidale e il *ben-Essere* personale? Alla luce dei cambiamenti in atto, il presente contributo è finalizzato a indagare inedite biografie identitarie e relativi bisogni formativi dei giovanissimi/e, da fronteggiare in campo educativo e didattico con l'esercizio di specifiche *life skills*, per recuperare senso motivazionale, significati di matrice etico-valoriale e promuovere inclusione sociale e democrazia diffusa.

Parole-chiave: crisi; disagio generazionale; competenze non cognitive; ben-Essere, inclusione.

*“La crisi nella crisi:
ecco il punto centrale
a partire dal quale
cerchiamo di comprendere
l'evoluzione della domanda di aiuto”
(Benasayag, Schmit, 2007, p.13).*

1. La discontinuità della contemporaneità e le nuove *competenze per la vita*

L'emergenza pandemica di questi ultimi anni e, a seguire, la crisi internazionale in atto fra le potenze mondiali di Oriente e Occidente, per effetto del conflitto Russia-Ucraina, hanno materializzato l'idea che l'imprevedibile e l'insondabile rappresentino le due facce ambigue di un

contesto socio-politico ed economico sempre più sfrangiato nelle sue traiettorie storiche e determinazioni culturali. La tragedia umanitaria, spettacolarizzata dalla retorica enfatica dei nuovi e vecchi media, ha smosso le coscienze dei singoli e ha reso palpabile, visibile, sensorialmente concreto, un sentimento di minaccia incombente. La rappresentazione nuda e cruda di scenari cupi, concitati, a tratti febbrili, ha alimentato la sensazione collettiva dell'imminenza tragica di eventi sfuggiti al controllo del buon senso.

Lo *shock* da catastrofe sanitaria, umana e nucleare ha fatto ingresso anche nelle aule di scuola, a partire da quelle del segmento di base, tratteggiando le architetture di una *contemporaneità in divenire*, le cui cifre interpretative sono quelle del dubbio e dell'incertezza istituzionalizzata.

Bambini/e, adolescenti e ragazzi/e hanno subito il trauma di una *(ri)-Nascita* del senso di appartenenza ad un mondo narrato nelle radicali incongruenze: e che, nella sua estrema, disumanizzante drammaturgia, rischia di ridursi a mero involucro di speranze disattese. Colmare il vuoto di aspettative comporta, per le giovani generazioni, un grande impegno nella creazione di un inedito spazio di interpretazione simbolica di quel reale, che si fa fatica a decifrare e ad arricchire di autentici significati umani, civici e valoriali. Così è, del resto, la contemporaneità, quando si scende in campo per reggere l'impatto con il presente della vita. "*Contemporaneo è, appunto, colui che tiene fisso lo sguardo nel suo tempo, per percepire non le luci, ma il buio. Tutti i tempi sono, per chi ne esperisce la contemporaneità, oscuri.*" (Agamben, 2019, p.13).

Per gli educatori dei nostri giorni, scoprire quell'ombra, *interrogare* le zone di chiaroscuro di quel '*com-presente*', equivale a cogliere i segni di una in crisi personale, familiare e collettiva. La crisi, qualunque essa sia, infligge ferite interiori: al tempo stesso, parla il linguaggio del cambiamento. Essa è alla base di ogni processo di sviluppo, di crescita e di emancipazione umana. Confrontarsi con le proprie fragilità, scoprire le personali insicurezze, adottare soluzioni originali ai problemi, duellare con ciò che sfugge all'ordinario, obbliga il soggetto a fare i conti con la propria dimensione interiore. È un guardarsi allo specchio carico di risvolti affettivi e di tonalità emozionali. Imparare, sin dai primi anni di vita, ad accogliere e a gestire i momenti critici, a cominciare da quelli di natura evolutiva, si configura quale opportunità preziosa per maturare quelle abilità peculiari, quelle *life skills* indispensabili per affrontare l'esistenza di ogni giorno. In *Il Mondo come lo vedo io* (1931), Albert Einstein afferma che è nella *crisi che si generano scoperte, nuove idee e strategie*. Travalicare la crisi, in ambito educativo, significa fronteggiare le sfide di un presente che rilancia, a ciclo ininterrotto, inediti scenari di apprendimento, abitati dai nuovi profili identitari di bambini/e e di ragazzi/e: e questo, tenuto conto che, in passato, anche "*la costruzione giovanile di un comportamento e di una personalità passava senza alternative per vie praticate da secoli: la lettura solitaria dei libri, e la socializzazione diretta, faccia a faccia, della famiglia e della scuola*" (Schiavone, 2007, p. 6). La civiltà *tardo-moderna*, con i suoi scarti di accelerazione e repentini mutamenti di rotta, rende traballanti le certezze conquistate nei tempi andati, moltiplica e riedita gli stili di vita, introduce, con i rituali mediatici, polifonici linguaggi, caleidoscopiche grammatiche interpersonali, sempre nuovi e seducenti oggetti di consumo. Siamo di fronte ad una "*transizione rivoluzionaria durante la quale il ritmo di cambiamento è così rapido e il suo impatto così profondo, che l'intera umanità ne uscirà radicalmente trasformata*" (Schiavone, op. cit., p.54).

Non è un caso che gli interpreti più radicali del pensiero filosofico moderno si interrogino sul cambiamento di paradigma di una società che da '*disciplinare*' (fondata sul divieto, sulla

coercizione e sul controllo delle condotte) si sta progressivamente trasformando in ‘*società della prestazione*’, in cui prevale la “*stanchezza da esaurimento*” (Byung-Chul Han, 2012, p. 72). Essa è diretta conseguenza delle istanze di politica economica, volte alla massimizzazione dei consumi e all’esaltazione del profitto. “*Oggi, non ci riteniamo soggetti sottomessi, ma progetti liberi ([...]). L’io come progetto, che crede di essersi liberato da obblighi esterni e costrizioni imposte da altri, si sottomette ora a obblighi interiori e costrizioni autoimposte, forzandosi alla prestazione e all’ottimizzazione*” (Byung-Chul, 2016, p. 9).

Riflettendo secondo una retrospettiva educativa, la *soggettività* dei nostri giorni rischia di smarrire il senso e la direzione del proprio incedere, ma anche di diventare oggetto di obsolescenza programmata, quando non conforme a canoni e standard di bellezza, perfezione e compiutezza, rilanciati dai grandi *media*. L’atmosfera esistenziale si propaga dal mondo dell’adulità a quello dei bambini/e, adolescenti e ragazzi/e per virale comunione di sensi e sensazioni, rompendo gli argini dei confini intergenerazionali. In un panorama come questo, non vi sono certezze. Nella “*cultura liquido-moderna*” i piani esistenziali sono, al tempo stesso, sovrapposti, sovraesposti, fluidi. “*In questo tipo di cultura, e nelle strategie di vita e nelle politiche che essa valorizza e promuove, non c’è molto spazio per gli ideali*” (Bauman, 2007, p. 145). L’abbondanza di mezzi, risorse e artefatti tecnologici, del resto, non garantisce il raggiungimento pieno di finalità ed obiettivi in termini di *ben-Essere* personale e delle Comunità da educare ed istruire: e questo nonostante che, a livello nazionale ed europeo, le politiche ministeriali di scuola puntino, per mezzo di apposite normative generali e di settore, a conferire significatività e accento valoriale all’impegno educativo e didattico degli insegnanti. Questo perché, come scrive sempre Bauman, “*i fini sono sfuggenti (e fin troppo spesso illusori): sfumano e si dissolvono in un tempo più breve di quello necessario a raggiungerli*” (2007, op.cit., p.22).

Anche i *contesti di esperienza* diretta e indiretta delle nuove generazioni sono oggetto di attenzione nelle filosofie e *praxis* educative. Studi di settore ci confermano come lo spazio del pensiero e dell’azione di bambini/e, adolescenti, ragazzi/e, si sublimi sempre più nella dimensione virtuale di una compagine sociale orientata dai poteri forti della tecnocrazia. Gli ambienti digitali, di apprendimento e di espressione interpersonale, sono talmente attraenti da agevolare l’acquisizione rapida di abitudini, nuove condotte, stili di vita: in particolar modo se entrano in gioco le componenti affettivo-emotive. Gli habitat virtuali dei ‘*nativi digitali*’ (Riva, 2014, p.12) si ‘mondializzano’ e si dilatano per accogliere i *totem* del post-modernismo: i quali, nel momento stesso in cui vengono eretti, diventano già fuori tempo, un frammento di presente che è già passato e che evapora nel buco nero dell’etere. “*Abbiamo bisogno di re-imparare a pensare lo spazio*” scrive Marc Augé, mentre riflette sui destini umani in *imperfetto* equilibrio in quella “*condizione di surmodernità*”, generatrice di “*non-lieux*” antropologici: anonimi, di passaggio, sovrappopolati, dove “*si incrociano, ignorandosi, migliaia di itinerari individuali*” e si consuma una ‘*contrattualità solitaria*’ (2009, pp. 48, 26). Così è la vita sulla tela di questa contemporaneità *in divenire*: ecco che gli ambienti di inclusione comunitaria, a cominciare da quelli del sistema educativo di istruzione e formazione, rappresentano l’antidoto per contrastare gli effetti di una pandemia che ha, di fatto, fisicamente allontanato le identità di bambini/e e ragazzi/e, le ha rese inintelligibili dietro gli schermi dei dispositivi digitali. L’obiettivo è quello di promuovere, in ciascuno e in tutti, la capacità di esercitare abilità di resistenza, resilienza e di reazione produttiva al possibile disagio esistenziale, anche quello derivante dall’impatto con gli eventi bellici in corso.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14205

“Sì, sogno una scienza – dico proprio una scienza – che abbia come oggetto questi spazi diversi, questi altri luoghi, queste contestazioni mitiche e reali dello spazio in cui viviamo” (Foucault, 2016, p. 14).

2. Inedite biografie identitarie e bisogni formativi emergenti nei giorni del Covid-19.

“Tutti sbagliano quando si tratta di futuro. L’uomo può essere certo solo dell’attimo presente. Ma sarà poi vero? Può davvero conoscerlo il presente? Può davvero giudicarlo? Certo che no. E come potrebbe capire il senso del presente chi non conosce il futuro? Se non sappiamo verso quale futuro ci sta conducendo il presente, come possiamo dire se questo presente è buono o cattivo, se merita la nostra adesione, la nostra diffidenza, il nostro odio?” (in *Futures of Education*, Conferenza UNESCO-CIES, 24 marzo 2020, p. 5).

Così scrive Milan Kundera, in quel suo romanzo di ricordi e prospettive, di oblio e nostalgia, che è “*L’ignoranza*”. I suoi interrogativi impongono una riflessione sul fatto che: ragionare sulle giovani generazioni del *presente* significa fare i conti con *l’insostenibile pesantezza* di una realtà, contrassegnata da uno stato di cronica incertezza. L’emergenza a tutto campo, declinata in minaccia pandemica globale, in crisi economica, in allerta sociale, politica e militare, implica l’urgenza, tanto per la Famiglia, quanto per la Scuola, di visualizzare quei tracciati identitari, la cui narrazione si perde nelle accelerazioni e nelle fratture di una contemporaneità in *divenire* incessante. La transizione biografica di bambini/e, adolescenti e ragazzi/e, nell’atmosfera esistenziale scandita dai repentini cambiamenti in atto, richiede di operare un ‘fermo immagine’, utile a sollecitare un dibattito educativo, sempre più intenso e produttivo, su temi e motivi che riguardano i nuovi bisogni formativi, gli stili di vita e di relazione, gli assetti valoriali, la motivazione all’impegno, ma anche il desiderio di serenità, di sapere, di cittadinanza, di libertà... Il punto di partenza è che non esistono percorsi di crescita ‘*standard*’, ma che si può far luce, sia pure per il tempo di un istante, sulla condizione delle giovani generazioni, accendendo i riflettori sulle zone buie e, per taluni aspetti imperscrutabili, delle loro esperienze, singole e collettive, a contatto con la realtà umana e materiale, fisica e virtuale.

Proprio la *ricerca scientifica* nella fase del post *lockdown* si è, di fatto, configurata quale strumento per un’*azione di decodifica*, fondata su approcci trasversali e comparativi, dei percorsi di sviluppo evolutivo di giovani e giovanissimi: essa oggi restituisce alle famiglie e agli insegnanti, oltreché ai decisori politici, una *fotografia* ad ‘alta definizione’ dell’universo infantile, adolescenziale e giovanile; al tempo stesso, rappresenta la chiave di volta per inquadrare ed intraprendere iniziative, anche di tipo preventivo, finalizzate al rilancio dei *progetti di vita* dei soggetti in crescita e al contrasto delle condotte cosiddette *a rischio*. Tutto questo in virtù di uno strategico potenziamento dei presidi di cura e protezione, che devono rincorrere l’originalità e unicità dei profili personali e la mutevolezza degli scenari di espressione vitale.

Citiamo, in estrema sintesi, per ragioni di spazio, alcuni contributi di ricerca, funzionali ad ulteriori approfondimenti sul tema e iscritti in una cornice di senso nazionale e internazionale. Va rilevato, innanzitutto, come la maggior parte degli studi di settore tratteggi una condizione di *fragilità* psico-sociale delle giovani generazioni di bambini/e, adolescenti e ragazzi/e: e questo, per effetto delle misure di *distanziamento sociale* adottate, già dal primo semestre del 2020, dalla quasi totalità dei Paesi del mondo, al fine di contrastare la trasmissione del Covid-19 e delle relative varianti del

virus. Attraverso un puntuale lavoro di ricerca, condotto dal *Dipartimento Epidemiologia del SSR – Regione Lazio Roma* (Minozzi, Saulle, Amato, Davoli, 2021), è stata effettuata, ad esempio, una revisione sistematica della *letteratura internazionale* sugli ‘effetti’ prodotti dalla chiusura delle scuole per Covid-19, su giovani e giovanissimi, in termini di *peggioramento* della salute fisica e del benessere psicologico. La lettura incrociata dei dati, supportata da una mole diversificata di analisi e indagini di ambito, offre uno spaccato delle fisionomie identitarie relative alle diverse fasce d’età, evidenziando la compresenza di indicatori di rischio effettivo, con percentuali variabili, come “ansia e depressione” “stress”, “difficoltà emotive e comportamentali”. Risulta così che *“la stessa costruzione dell’identità è profondamente influenzata dall’ambiente circostante e dalle sue capacità e qualità a sostenere i percorsi evolutivi”* (Marion, in Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili, 2021, p.72).

Si attribuiscono, infatti, le ‘situazioni di disagio’ a fattori quali *“l’alterazione di schemi e abitudini quotidiani ([...]) e l’esposizione al clima di ansia, paura, incertezza che ha dominato in molti nuclei familiari, influenzandone l’atmosfera e le relazioni”* (2021, op. cit.).

Nel sito dell’Unicef è possibile reperire il Rapporto *“Are children really learning”* (2022), che offre un’approfondita panoramica sul livello delle *competenze di base*, in possesso dei minori di 32 Paesi a medio e a basso reddito, e sulle conseguenze della chiusura delle scuole nel corso della crisi pandemica, in special modo sui soggetti vulnerabili. Il *Comitato sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, per altro verso, con apposita *dichiarazione* del 2020 (ONU), aveva già richiamato l’attenzione sui gravi effetti fisici, emotivi e psicologici della pandemia da COVID-19 su giovani e giovanissimi, invitando gli Stati a proteggere, con adeguate misure di protezione, i diritti delle persone di minore età.

Nello scenario italiano, l’indagine *“Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri”*, realizzata dall’Istat in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione, mette a fuoco aspetti importanti della vita dei giovani ai tempi del Covid-19 (come la didattica a distanza, l’impiego dei *social media*, i progetti futuri, i rapporti tra pari e in famiglia), evidenziando punti di forza e criticità. Il Rapporto dell’Istituto Superiore di Sanità, dal titolo *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID 19*, si sofferma, più nello specifico, sulla situazione di emergenza educativa in fase pandemica, delineando gli interventi per arginare le condizioni di rischio per bambini/e e ragazzi/e con bisogni specifici di protezione e di tutela. In quest’ultimo documento, si fa riferimento all’acquisizione, già dalla scuola dell’infanzia, di *capacità* dirette a promuovere stili di vita improntati al benessere; nel contempo, si richiamano attività utili a colmare *gap* formativi degli alunni e studenti, con impiego di *“strategie adattate alla loro età e ai loro contesti di esperienza. Inoltre, è importante che i contenuti delle attività siano tesi ad accogliere la diversità e ad investire in processi collaborativi e inclusivi per favorire il loro adattamento alle esperienze. In generale, è importante investire in attività positive che valorizzino i temi della resilienza e incoraggino comportamenti di salute”* (ISS, 2020, p. 20).

3. Le skills per l’apprendimento permanente

Quale bagaglio di competenze, anche trasversali, occorre per rinsaldare la fiducia delle giovani generazioni in quel “futuro sostenibile” tratteggiato nelle agende di politica educativa nazionali ed europee?

Quando si parla di competenze da promuovere, esercitare, ma anche apprezzare e valorizzare, vengono alla mente le difficoltà incontrate dai bambini/e, adolescenti e ragazzi/e, in fase emergenziale da *Covid-19*. Si pensa anche all'incognita 'dispersione scolastica' e al rischio di deriva esistenziale e di esclusione sociale per quegli studenti che non arrivano a possedere, come evidenziato dalle recenti indagini dell'INVALSI, le competenze fondamentali, anche trasversali, utili ad inserirsi nella società, in modo soddisfacente e costruttivo. Porsi nell'ottica della prevenzione degli analfabetismi funzionali, della povertà educativa, dello svantaggio e della dispersione 'esplicita ed implicita', rappresenta la finalità del *disegno di legge n. 2372/22*, che introduce lo sviluppo di *competenze non cognitive* nei diversi percorsi scolastici e formativi. Il piano straordinario di formazione dei docenti sul tema, ed una sperimentazione nazionale in materia, costituiranno, nel prossimo triennio, gli strumenti elettivi per l'individuazione di *best practices* didattiche e metodologiche, rivolte a promuovere e a rilevare le '*non cognitive skills*'.

Secondo J.J. Heckman, le *soft skills* sono predittive del successo personale e possono essere apprese e rinforzate già dai primi anni di vita. "*Il capitale umano non può essere ridotto ai cognitive skills: devono essere considerati anche i cosiddetti soft skills o non cognitive skills, che includono i tratti profondi della personalità, gli aspetti legati al desiderio e le dimensioni socioemozionali*" (Heckman & Kautz, 2012, p.13). Le *soft skills*, definite anche *character* o *life skills*, richiedono pertanto una debita considerazione nella Scuola, a partire dal segmento formativo dell'infanzia, analogamente a quanto avviene per le competenze cognitive (*hard skills*), riferite a saperi di natura tecnica e teorica, verificabili ed attestabili in forma più agevole e lineare.

La *cultura delle competenze* ha, del resto, radici lontane. Ne rintracciamo i primi indirizzi in documenti degli Anni Settanta, a cominciare dal *Rapporto Faure dell'UNESCO*. Nel 1993, l'*OMS* individua dieci *competenze per la vita*, suddividendole in tre grandi aree (emotiva, relazionale e cognitiva). Nella fitta messe di atti comunitari, citiamo la *Raccomandazione U.E. del 2006*, recante le *otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente*, aggiornata nel 2018. Quest'ultima individua ben quattro competenze trasversali ai domini disciplinari.

La presa di coscienza collettiva dei grandi dilemmi, che attraversano il nuovo millennio, ha allargato, ai nostri giorni, le frontiere dell'educazione fino a comprendere i temi dello *sviluppo sostenibile* e della *cittadinanza globale*: che richiedono un'ulteriore opera di *restyling* delle competenze, per trasformare il pianeta in vista di *un'unica comunità di destino*. Si profilano all'orizzonte, anche ad opera di organismi internazionali, nuovi interventi programmatici. Un esempio per tutti: l'*Agenda ONU 2030*, con i suoi 17 OSS. La posta in gioco è alta: c'è lo sviluppo dell'*Educazione all'umano*; ci sono la pace e la salute, la *crescita del capitale* sociale ed economico, il contrasto delle diverse forme di povertà, di svantaggio, di esclusione.

La questione delle competenze del 21esimo secolo è, da tempo, anche al centro del dibattito nazionale. Il costrutto di 'competenza' si fa strada nel lessico della scuola italiana proprio nell'ultimo scorcio degli anni '90: con riferimento all'esame di Stato per la scuola superiore, al D.P.R. sull'autonomia scolastica, alla disciplina in materia di iter certificativo, agli stessi percorsi di *alternanza scuola-lavoro*, rieditati in *PCTO* nel 2018. I curricoli di scuola e le progettazioni formative si strutturano per aree/assi disciplinari e puntano ai traguardi di competenza e ai profili educativi previsti dalle Indicazioni Nazionali 2012, per il 1° ciclo, e dalle Linee guida e dai Regolamenti per il 2° ciclo.

Certo è che, se il futuro è incerto, occorre progettare un nuovo modo di apprendere. Il quadro di azione dell'UNESCO *'Educazione agli Obiettivi per lo sviluppo sostenibile'* (2017) configura gli impegni della Scuola sul fronte dell'esercizio di competenze dinamiche e integrate (*collaborative, di pensiero sistemico e critico, di problem-solving...*). Esse si attivano a fronte di quei *'dilemmi disorientanti'*, che spingono i soggetti a modificare quelle *'prospettive di significato'* e *'cornici di riferimento'*, di cui tratta J. Mezirow, teorico dell'*apprendimento trasformativo* (2016, p. 101-104).

'La bussola dell'apprendimento', nell'ambito del *'Future of Education and Skills 2030'*, ha proprio lo scopo di spingere i giovani a diventare *co-agenti* nei diversi contesti di vita. *Trasformare* i bambini/e, gli adolescenti e i ragazzi/e, per *trasformare* il pianeta, in una direzione umanizzante, significa rivoluzionare quei teoremi datati, che sono alla base di un modo ormai superato di guardare all'educazione, all'istruzione e alle stesse identità di chi *abita* la Scuola: discenti e docenti. Si tratta allora di (ri)-pensare l'avvenire, tenuto conto delle emergenze in corso, ponendo le basi per una ricostruzione più efficace del rapporto tra *umanità-ambiente-tecnologia*. Questo anche il senso del *Rapporto UNESCO 'Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education'* (2021). *'Re-inventare'* il ruolo della formazione, guardando al 2050, significa investire in un futuro che allontani, quanto più possibile, dall'universo giovanile, sentimenti e condizioni come la paura, il senso di inadeguatezza, la vulnerabilità, il malessere, l'esclusione, la violenza.

Ma chi sono, nei fatti, questi bambini/e e ragazzi/e, a cui ci rivolgiamone nel tentativo di garantire, come educatori, un domani e un dopodomani davvero *sostenibile*?

4. Giovani generazioni crescono in competenza, tra crisi e opportunità

Trattare il tema delle nuove biografie identitarie di bambini/e, adolescenti e ragazzi/e equivale a intraprendere un viaggio esplorativo all'interno di un paesaggio esistenziale, che si tratteggia per grandi linee e parabole. Sulla conformazione di questa geografia umana, che si snoda tra altezze vertiginose, profondità abissali e zone di confine, grava la variabile *tempo*. Ragionare in termini matematici, inscrivendo i fenomeni che attraversano il mondo giovanile all'interno di definiti valori e categorie, può aiutare a far luce sulle zone in penombra; ma può anche spingere a percorrere strade impervie, dietro la spinta di una *contemporaneità* che reca, in sé, il fardello dell'incognita e del dubbio. *"Statisticamente tutto si spiega, personalmente tutto si complica"*, scrive D. Pennac nell'incipit del suo *Diario di scuola* (2013, p.10). Cambiano le attese, le urgenze, le stesse idealità, le matrici valoriali delle generazioni di oggi, la cui rappresentazione cartografica impone un lavoro di decentramento dei punti di vista, da parte degli adulti, per promuovere quell'*Educazione all'umano*, che richiede un equipaggiamento ancora più completo di *competenze trasversali e per la vita*. Sottolinea Monti: *"Alla visione funzionalista dell'educazione, conviene sostituirla con una antropologicamente molto più ricca, aperta alle dimensioni della costruzione della propria identità all'interno di un mondo plurale, nel quale è necessario imparare a convivere e ad assumere la responsabilità sociale, etica, politica del suo miglioramento"* (in Fiorin, 2008, p.202). Il *gesto educativo* deve allora *ri-significarsi* in una dimensione prospettica e *liberatrice*, alla luce di un'azione di mediazione formativa, che assume l'energia di un'*impresa etica*. Ragioneremo, a seguire, su tre possibili *traiettorie maieutiche*, interrelate fra loro, che possono

essere orientate allo sviluppo di *competenze per la vita*, in un contesto socio-culturale in cambiamento, come quello tratteggiato. Esse sono: *l'Educazione al Tempo e allo Spazio*; *l'Educazione all'Umano*; *l'Educazione alla Resilienza*.

4.1. L'Educazione al Tempo e allo Spazio

A fronte dei grandi interrogativi che riguardano il presente e il futuro, e che sollecitano nelle soggettività in crescita bisogni formativi sempre nuovi, emerge, con chiarezza, la *vision* e la *mission* in campo formativo. A bambini/e, adolescenti e ragazzi/e, coinvolti in prima linea nelle grandi sfide, viene ora chiesto di *'imparare a divenire'* con il mondo e *per* il mondo. È questa la trama del documento UNESCO *'Learning to become with the world'* (2020), che indica la strada per una sostanziale rivoluzione paradigmatica nella direzione delle *soft skills* da acquisire. L'Universo, il Pianeta, l'Ambiente non sono solo oggetti di studio, da osservare, scoprire, e su cui riflettere attraverso i Saperi disciplinari: essi partecipano della stessa radice biologica della *persona*, che è parte integrante ed elettiva di un unico *ecosistema*. Farsi *carico del mondo* equivale, pertanto, a farsi *carico di se stessi e degli altri*, agendo da protagonisti che si assumono appieno la responsabilità comune di promuovere, anche attraverso approcci divergenti, la sostenibilità e le sorti di ciascuno e di tutti, in un'ottica autenticamente inclusiva. La *riflessività* rappresenta, in tal senso, una competenza trasversale che, se esercitata secondo modalità di confronto autentico e *'problematizzante'*, può riuscire ad attualizzare l'appello delfico che fa da sfondo alla maieutica socratica *'conosci te stesso'* con l'espressione *'conosci te stesso come e in quanto mondo'*. Essa è alla base della motivazione ad agire, di quel saper prendere le decisioni utili per la giusta causa della sostenibilità umana: ossia, l'affermazione di quell'*Esser-ci* in divenire, quale attributo identitario umano.

4.2 L'Educazione all'Umano.

Cosa significa Educare *all'Umano*? L'interrogativo apre la strada ad un approccio maieutico che mette in campo la risorsa *'sentimenti'*: quale valore spendibile nei processi di *empowerment* delle giovani generazioni, in particolare di quelle fasce che vivono in contesti perturbati. Affrontare l'esperienza esistenziale, anche sul fronte di eventi disagevoli e di *stress* mentali, comporta per bambini/e e ragazzi/e un impegno *trasformativo*, funzionale al governo del proprio sé interiore, allo slancio empatico e sintonico verso l'altro, all'armonico equilibrio tra sentimenti ed emozioni. L'isolamento prima, in fase di *lockdown* da Covid-19, la paura del contagio e della guerra poi, hanno agito da innesco di stati d'animo contrastanti, più o meno visibili, non sempre accolti e adeguatamente orientati dagli adulti. Il riconoscimento del valore etico di un'*educazione dei sentimenti* rappresenta una via privilegiata, in Famiglia come a Scuola, per incanalare giovani e giovanissimi sulla strada dell'autorealizzazione personale, del benessere, del contenimento delle emozioni distruttive, del riconoscimento di quella dimensione umana di cui ciascuno è portatore. Tanto più se si considerano gli effetti di una *'ipertrofia'* dell'affettività (La Marca, 2019, p. 88), con possibili radici nelle *grandi narrazioni* dei media, che può anche degenerare in spettacolarizzazione emozionale o sentimentalismo. È un monito del Dalai Lama: *"Più cerchiamo miglioramenti sul piano materiale, ignorando la soddisfazione che emerge dalla crescita interiore, più i valori etici spariscono velocemente dalle nostre comunità"* (2003, p. 6). Di sicuro, l'integrità

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 2, 2022

www.qtimes.it

DOI: 10.14668/QTimes_14205

del sé, quale dimensione costitutiva dell'*Umano*, si realizza compiutamente attraverso l'espressione consapevole di quelle energie emotive, di quegli affetti, passioni, sentimenti genuini, che rendono possibile il vero apprendimento, ma anche la crescita della persona, in una direzione gioiosa, significativa, autenticante.

4.3 L'Educazione alla resilienza

Allenare le giovani generazioni alla *resilienza*, quale “*capacità del soggetto di resistere a eventi stressanti, anche molto forti senza essere travolti*” (Guarcello, 2009, p. 19), costituisce, ai nostri giorni, un compito ineludibile delle agenzie educative. Si tratta di accogliere un'esperienza di crisi, di allarme, di disadattamento, per rigenerarla nelle forme di una opportunità di sviluppo individuale, in virtù del recupero delle proprie risorse interiori e di uno sguardo ottimista verso il futuro. L'impegno educativo volto a implementare le capacità di resilienza nei giovani e giovanissimi, sulle quali agiscono determinanti *individuali, familiari e sociali* (D'Ambrosio, 2022, p. 32), rappresenta una frontiera da esplorare per genitori e insegnanti, in vista del raggiungimento di quegli obiettivi di efficacia personale, di auto-realizzazione e di benessere, a cui le giovani generazioni devono tendere. Insegnare ai propri figli/e e alunni/e a tollerare le frustrazioni, a *guadare* le avversità, a coltivare la ‘*speranza per l'avvenire*’, rappresenta, in una prospettiva eco-sistemica, un *fattore di protezione* utile a fronteggiare l'agonia del desiderio e dell'iniziativa, l'assenza di sogni e progetti di vita, la mancanza di determinazione e volontà di riuscita. Le abilità di resilienza si coniugano con la capacità individuale di adattarsi ai cambiamenti, di rivitalizzare energie che si credevano perdute, di bilanciare i propri punti di forza e di debolezza, di affrontare le sacche di possibile disagio, che richiedono cura educativa di tipo personalizzato.

5. Riformulare l'idea di infanzia, di adolescenza, di gioventù alla luce dei bisogni formativi di oggi

Rivitalizzare il dibattito educativo, secondo le prospettive sopra delineate, comporta un rovesciamento di quell'idea di bambino/a, adolescente e ragazzo/a, accolta nella tradizione socio-culturale e pedagogica del passato. La premessa di fondo è che al centro dell'agire educativo c'è la *persona* nella sua originale collocazione di spazio-tempo, che detta il senso, l'orizzonte, il ritmo, del suo *Esser-ci*. Nell'incontro educativo, a scuola, in famiglia, negli altri spazi di relazione interpersonale, la soggettività si affaccia con tutto il suo vissuto affettivo-emozionale, con il suo carico di fragilità, con le sue aspettative di sviluppo, con il suo bagaglio di risorse, saperi ed esperienze. Ogni crescita individuale è contrassegnata da rapidi o lenti avvii, da scarti nel percorso, da stalli, ripartenze, slanci.

Anche il disagio, quello inscritto quasi fisiologicamente in un processo di sviluppo evolutivo, quello che non deriva da condizioni patologiche, può far capolino nel quotidiano del viaggio formativo, a casa o a scuola, in quel “*presente d'incarnazione*” (Pennac, 2013, op. cit., p. 56) dove tutto si complica, tutto si appiana, tutto si distrugge, tutto si ricrea. Quando si tratta di ragionare sulle *età* dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza, il rischio di una polarizzazione valutativa, nel giudicare condotte disagiate, disturbate e disturbanti, è tangibilmente dietro l'angolo. Guardare alle identità da educare - più come ‘*persone libere*’ di esprimere le loro energie e potenzialità, che come ‘*soggetti ideali di prestazione*’ - è allora il primo passo da compiere, in

questa stagione tardo-moderna di incertezza esistenziale, di turbolenze pandemiche e belliche, di appartenenze fiacche, di abbuffate digitali, di passaggi traballanti dall'oggi al domani. Lo sviluppo della persona, come scatto verso la vita, oppure come involuzione verso il "Non-Essere", richiede comunque e sempre *cura umana*, prossimità empatica, incoraggiamento fiducioso. L'interruzione della vita scolastica, nella fase pandemica da Covid -19, ha amplificato i bisogni formativi di bambini/e e ragazzi/e, ha raddoppiato la soglia di svantaggio, il senso di solitudine ed impotenza, il ripiegamento dell'*io* in forme di aggressività autoindotta ed eterodiretta. Si tratta allora di attivare *processi di empowerment*, implementando nei giovani "*la capacità di controllare e dirigere la propria esistenza in modo attivo e consapevole*" (Cimino, Capozza, 2008, p. 192). Proteggere i *diritti dei minori* significa accogliere la loro voce: sostenere la loro volontà di partecipare alle decisioni che li riguardano, espressa in occasione di scioperi pacifisti, di Forum (*Bruxelles*, 2020), di consultazioni pubbliche (*La scuola che vorrei*, Garante Infanzia, 2022). Una richiesta di visibilità che ha trovato posto anche in recenti programmi comunitari (*Strategia UE sui diritti delle persone di minore età 2021-2024; 5° Piano di Azione per la tutela e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva del 2021*). La finalità è proprio quella di costruire un ponte di confronto costruttivo tra adulti e minori, in un momento cruciale della loro vita, che ha registrato un incremento di *gap* formativi.

Appare evidente, come proprio *l'ascolto autentico e non-giudicante* rappresenti una competenza indispensabile, che accomuna tutti gli attori coinvolti nella relazione educativa. Quale diritto stabilito anche dalla *Convenzione di New York* del 1989, la pratica dell'ascolto si accompagna indissolubilmente ad una *comunicazione ecologica*. Essa può consentire agli adulti, superando le *trappole e le barriere del dialogo autentico* (Liss, 1992, p. 18), di varcare la soglia del disagio infantile e giovanile, di spingersi oltre l'orlo di un mondo, la cui comprensione, non di rado, è preclusa. *Ascolto attivo e comunicazione efficace* rappresentano quel 'patrimonio comune' di competenze che genitori e insegnanti devono sempre più possedere, per poi dividerlo con i propri figli/e ed alunni/e. Come coltivare, del resto, le *character skills* se non si è, in un certo qual modo, *causalità esemplare*, modelli di vita e di esperienza?

6. Identità in bilico: gli educatori del terzo millennio tra orizzonti di senso e tecnologie

Cosa significa essere *Educatori* oggi? Come assumere il ruolo di guida autorevole e intenzionale delle giovani generazioni? Come agire per lo sviluppo di quelle competenze integrate, trasferibili, *per la vita*, anche con riferimento agli ambienti digitali in cui bambini/e, adolescenti e ragazzi/e sono immersi?

Trattare il tema, significa parlare di *etica educativa*, ovvero condurre un'analisi speculare sulle figure di genitori ed insegnanti, la cui fisionomia oggi appare sempre più in 'bilico'. La crisi c'è e, del resto, si vede. Scrive Recalcati: "*La crisi del discorso educativo ([...]) è soprattutto crisi di ciò che Françoise Dolto propone di chiamare più estesamente 'umanizzazione della vita', da cui dipende il nostro poter diventare soggetti*" (2014, p. 11).

Oggi più che mai, nelle ferite aperte del dialogo tra le diverse agenzie formative, si insinuano i potenziali germi della solitudine educativa, della diffidenza, della *parzialità* di prospettive. Appare messa a dura prova quell'*alleanza* tra Scuola e Famiglia, siglata, in sede istituzionale, da *patti di corresponsabilità* derivanti da specifici interventi di legge (DPR 235/2007). Come descrivono i

resoconti di tivù e giornali, l'insofferenza si è insinuata tra casa e scuola, fino a sfociare in micro-conflittualità o in vere e proprie guerriglie, comportando sconfinamenti di campo o addirittura attacchi per vie legali. Rispetto a tale fenomeno, gli effetti negativi (in termini di disorientamento affettivo, di rarefazione di *'certezze'* negli orizzonti di crescita umana) ricadono, alla fin fine, proprio su chi si vuole tutelare: i minori.

Scoprendo le carte, nel gioco di attribuzione di colpe reciproche tra genitori e insegnanti, è dato cogliere una *'crisi'* simmetrica dell'*'identità adulta'*: essa va di pari passo con quella dei giovani, con tutto il suo portato di sentimenti aspecifici (inquietudini, fallibilità, sensi di colpa). Bambini/e, adolescenti e ragazzi/e assorbono parte degli *stili di vita*, di relazione e di azione, osservati negli ambienti di riferimento. Sono le stesse figure educative a fornire loro, nei primi anni di vita, come confermano le *neuroscienze*, le mappe cognitive e le *skills socio-affettive* per orientarsi nel mondo. Hanno mutuato dagli adulti l'attaccamento ai linguaggi delle nuove tecnologie e ne sono diventati fruitori e fautori, con tutti i possibili effetti di *modeling* e di omologazione delle condotte esistenziali.

La *crisi dell'identità adulta* agisce, non di rado, come vettore di ulteriore instabilità affettiva, di perturbazione relazionale, di disgregante malessere: questo anche con riferimento ai costrutti etico-valoriali sui quali già si abbattono, a più riprese, le intemperie del relativismo. Considerando il fronte della famiglia, può verificarsi che i genitori navighino a vista, volendo utilizzare, nella relazione educativa con i figli, la stessa bussola di insegnamenti tradizionali, ricevuti durante il periodo della loro crescita. *"Sono adulti questi che, formati per un mondo che era stato prospettato loro in un modo, si sono trovati a doverne affrontare un altro che non solo non riconoscono, perdendone conseguentemente controllo e padronanza, ma a cui spesso reagiscono in modo irrazionale"* (Calaprice, 2016, p.24). Va anche aggiunto che, nei panorami familiari di instabilità (personale, affettiva o economica), sentimenti ed emozioni possano intervenire a governare la quotidianità, recando ulteriore sofferenza.

Certo è che gli imperscrutabili orizzonti formativi, che prospettano nuove gerarchie di attese esistenziali, inediti costumi e codici lessicali, sistemi simbolici radicalmente diversi dal passato, generano disorientamento tra gli educatori. È l'esito di quel passaggio epocale dalla cosiddetta *famiglia normativa* (monolitica e compatta, con i suoi divieti e gli obblighi di solidarietà) alla nuova *famiglia affettiva*, modulare, duttile, sintonizzata su tonalità emotive coinvolgenti. Lo scollamento di prospettive, tra ciò che *è stato* e ciò che *è* o *sarà*, lascia cicatrici profonde nel derma delle nuove costellazioni familiari, imponendo una rivalutazione dei bisogni emergenti della genitorialità, parametrati a quelli dei figli. E questo, anche con riferimento a quei *"rapporti intergenerazionali sempre più simmetrici, che hanno prodotto inevitabilmente per gli adulti una crescente difficoltà ad assumere una posizione rassicurante e contenitiva, ma anche di sufficiente autorevolezza in grado di indicare un cammino"* (Miscioscia, 2021, p.71).

E gli insegnanti, come si collocano in questo discorso? Qui ci interessa evidenziare la difficoltà, anche della Scuola, nell'incrociare i destini dei più giovani, rispondendo alle aspirazioni di vita e di futuro. Tramontato il *principio di autorità*, che relegava i rapporti tra docenti ed allievi nell'angolo di una dominanza educativa da parte dei primi sugli altri, oggi prevale il valore dell'*autorevolezza* che, comunque, resta pur sempre una *'conquista'* verso la quale tutti gli educatori devono tendere. La gestione di classi/sezioni di scuola, sempre più turbolente e indisciplinate, sempre più sfrangiate nelle esperienze esistenziali dei singoli e nei bisogni di

formazione, pone non pochi problemi ai professionisti dell'educazione dei nostri giorni, anche rispetto all'esercizio di *soft skills* utili allo sviluppo del senso civico (L. 92/2019). A ben guardare, sono proprio loro, gli insegnanti, a porre la questione del rapporto di equilibrio tra *responsabilità di educare* (per norma e imperativo professionale) e *coraggio di educare*, quale investimento di energie supplementari verso i giovani (tra le invettive e le critiche di una parte delle famiglie e del sociale). Il recupero della *credibilità*, nei confronti degli alunni/e, ma anche delle famiglie, passa attraverso la volontà di superare il senso di inadeguatezza e di impotenza pedagogica, che può ostacolare l'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento. Ciò comporta un costante riallineamento dei profili professionali alle esigenze di vita e di formazione delle giovani generazioni, in virtù di una rimodulazione significativa degli spazi/tempi del lavoro d'aula, mirato alle competenze trasversali.

Discorso a parte merita l'impiego fuorviante della Tecnologia, quale *'livella'* delle esperienze di generazioni diverse: adulti con compiti educativi, nonché minori.

Le tecnologie, quando sono considerate *strumenti* al servizio del benessere dell'uomo, del cittadino e del pianeta, hanno un valore straordinario. Esse sono facilitatori dell'azione, offrono soluzioni ai problemi, amplificano e accelerano i processi partecipativi e la ricerca scientifica, rendono comoda e prospera la vita, implementano l'acquisizione delle competenze e quindi lo sviluppo del capitale umano e professionale, sono motori di democrazia attiva.

Quando invece le tecnologie diventano *fine* ultimo, quando scavalcano la dimensione umana, sottraggono significatività alle relazioni, innescano sovraeccitazione nervosa e dipendenza, rilanciano ideali di successo e suscitano, al tempo stesso, sentimenti di inadeguatezza: allora sì che rappresentano, a tutti gli effetti, una minaccia per l'evoluzione dei singoli individui e della stessa umanità.

Certo è che recuperare *l'idea del futuro*, alla sua massima potenza, significa promuovere quelle competenze che rendono *"migranti"* e *"nativi digitali"* abili nel discernere quale debba essere la corretta distanza nella triangolazione *'uomo-natura-tecnologia'*. *L'iper-connessione*, con l'abuso di esposizione agli schermi digitali, con l'immersione in quel vortice di fascinazioni emotive, che anestetizza le inquietudini proprie della *post-modernità*, sottrae tempo e luoghi fisici all'*Essere autentico*: al desiderio dell'attesa; alla gioia del ritrovarsi in uno sguardo e in un contatto; alla scoperta emozionante di un profumo, di un sapore, di un'esperienza tattile; all'agire creativo che deriva dall'ozio, alla riflessione come varco all'interiorità.

Si tratta, allora, di rintracciare le coordinate di una nuova forma di *saggezza digitale*, che spinga i giovani a connettersi innanzitutto con se stessi e in una direzione umanizzante: recuperare l'*Esserci*, anche in un ambiente digitale, consente agli educatori di promuovere progetti di vita emancipanti. È così che: *"L'agire educativo ([...]) accompagna i soggetti in un cammino di trasformazioni identitarie"* (Perla, Riva, 2016, p. 29).

7. Conclusioni

*“Imparare a porsi
e a porre domande
è il punto di partenza
dello sviluppo personale”
(Baldassarre, 2010, p.78).*

Di fronte alle emergenze di questa nostra contemporaneità, che *diviene* incessantemente, i bambini/e, gli adolescenti, i ragazzi/e si sono interrogati sul loro presente, sul loro avvenire. Anche gli adulti con compiti educativi hanno vissuto l'incertezza e le criticità dei tempi. Famiglia e Scuola, pur nella diversità di ruoli e posizioni, si sono chieste in che modo farsi carico delle *identità plurali*, per certi versi inedite, dei soggetti in crescita, nella fase del *post-lockdown* pandemico e della guerra, ancora in corso, narrata dai grandi *media*. Genitori e insegnanti sono scesi in campo, in un confronto a volte serrato, per ridefinire le loro stesse *biografie*, parametrando ai nuovi bisogni formativi di giovani e giovanissimi e tenuto conto di quelle *competenze per la vita*, funzionali all'evoluzione emancipante e inclusiva di tutti e di ciascuno.

Nel presente contributo, sono state delineate questioni pregnanti, come quella del disagio infantile e giovanile, la cui gestione formativa deve partire da un'azione *etica* e *trasformativa* delle coscienze dei singoli e della collettività. Si tratta di un decisivo investimento per il futuro, per quegli orizzonti di *sviluppo sostenibile*, richiamati dalle agende politiche ed educative di stampo nazionale e comunitario. Investire in *soft skills* rappresenta oggi un obiettivo indifferibile per la crescita autenticante delle giovani generazioni: che devono sviluppare la capacità di rendersi *visibili* attraverso la loro voce, di coltivare i sogni più preziosi, di rafforzare le loro stesse risorse, di *educarsi all'umano*, di praticare *esercizi di speranza* per il domani.

La sfida al senso di impotenza, al rischio di disgregazione e di naufragio esistenziale, può passare, per mano degli educatori, attraverso quelle *character skills*, che spingono a re-immaginare quell'*Esser-ci* fondato sulla relazione soggettività/alterità e che si apre alle responsabilità del mondo, quale '*oggetto di desiderio*'. Tale tensione identitaria implica una rivoluzione educativa sul piano del rapporto *persona-ambiente-tecnologia*, in nome di una riformulata *saggezza digitale*, che rilanci i progetti di vita e di *ben-Essere* dei giovani. Educare al pensiero critico, creativo, riflessivo e umanizzante, incentivare la (ri)alfabetizzazione ai sentimenti autentici (con l'ascolto empatico e il dialogo solidale), ma anche promuovere resilienza, riattivando energie potenziali o disperse: sono queste le traiettorie di una *maieutica educativa*, di impatto etico e prospettico.

Riferimenti bibliografici:

- Agamben, G. (2008). *Che cos'è il contemporaneo?* Milano: Nottetempo.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldassarre, M. (2010). *Imparare a insegnare*. Roma: Carocci Editore.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2007). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Byung-Chul, H. (2012). *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Byung-Chul, H. (2016). *Psicopolitica*. Roma: Nottetempo.
- Calaprice, S. (2016). *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità*. Milano: FrancoAngeli.

- Cimino, V.G., Capozza, G. (2008). *Oltre il bullismo*. Bari: Milella.
- Consulta Scientifica del Cortile dei Gentili. (2021). *Pandemia e generatività*. Roma: Cnr Edizioni.
- D'Ambrosio, A. (2022). *Educare alla resilienza*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorin, I. (2008). *La buona Scuola*. Brescia: La Scuola.
- Foucault, M. (2016). *Utopie. Eterotopie*. Moscati, A. (a cura di). Napoli: Cronopio.
- Guarcello, E. (2009). *Pedagogia in azione*. Napoli: EdISES.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Superiore di Sanità. Gruppo di lavoro ISS Salute mentale ed emergenza COVID-19. (Versione del 31 maggio 2020). *Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID-19*. Rapporto ISS COVID-19 n. 43/2020. https://www.iss.it/documents/20126/0/Rapporto+ISS+COVID-19+43_2020.pdf/32ba5573-8107-647c-3434-f307dd7dcae?e=1591875745289
- Kundera, M., L'ignoranza. Tratto da: Barzanò, G., Chillemi, M.G., (a cura di). *Futures of Education: appunti da una conferenza UNESCO-CIES*, 24 marzo 2020. <https://retedialogues.it/wp-content/uploads/2020/05/BARZANO-CHILLEMI-Futures-of-education.pdf>
- Lama D., Goleman, D. (2003). *Emozioni distruttive*. Milano: Mondadori.
- La Marca, A. (2019). *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Editrice Scholè.
- Liss, J. F. (1992). *La comunicazione ecologica*. Molfetta (BA): La meridiana.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Minozzi, S., Saulle, R., Amato, L., Davoli, M., Dipartimento Epidemiologia del SSR – Regione Lazio, Roma (2021). *Impatto del distanziamento sociale per covid-19 sul benessere psicologico dei giovani: una revisione sistematica della letteratura*. *Recenti Prog. Med.* 2021;112 (5). Il Pensiero Scientifico Editore (16 May 2022). <https://www.recentiproggressi.it/archivio/3608/articoli/35873/>
- Miscioscia, D. (a cura di). (2021). *I valori degli adolescenti*. Milano: FrancoAngeli.
- ONU, Comitato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (08.04.2020). *Dichiarazione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. (Trad. it. non uff. dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza). https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/comitato_onu_diritti_infanzia_-_covid_19_traduzione.pdf
- Pennac, D. (2013). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perla, L., Riva, M.G. (2016). *L'agire educativo*. Brescia: La Scuola.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Giulio Einaudi.
- Riva, G. (2014). *Nativi digitali*. Bologna: il Mulino.
- Schiavone, A. (2007). *Storia e destino. La tecnica, la natura, la specie: esercizi di futuro e di speranza per prepararsi al tempo che ci aspetta. Il manifesto di un nuovo umanesimo*. Torino: Giulio Einaudi Editore.