



**Citation:** A. Muschitiello (2022) Recuperare il ‘materno’ nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile. *Rief* 21, 2: pp. 85-98. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10541>.

**Copyright:** © 2022 A. Muschitiello. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/rief>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## Recuperare il ‘materno’ nella dimensione di cura autentica: una proposta pedagogica contro il radicalismo violento giovanile

*Angela Muschitiello<sup>1</sup>*

### *Abstract*

Nell’epoca attuale in cui il capitalismo e il funzionalismo hanno indebolito i legami umani e destrutturato la società, i ragazzi e le ragazze vivono una condizione di nichilismo passivo preoccupante che sta portando al diffondersi di fenomeni sempre più allarmanti di radicalizzazione violenta. In tale prospettiva il presente contributo intende riflettere sulla necessità di recuperare nella relazione genitori-figli, ‘la dimensione del materno’. Una dimensione che rappresenta simbolicamente la ‘cura umana autentica’, pedagogicamente intesa come qualità essenziale della condizione umana (Iori, 2007) che nella sua essenza risponde ad una necessità ontologica e vitale: quella di continuare a essere; ad una necessità etica: quella di esserci con senso; e ad una necessità terapeutica: quella di riparare l’esserci (Mortari, 2015). Una cura da rivalorizzare, oggi, per far fronte allo ‘s-legame’ umano che caratterizza la ‘destruction’ sociale.

*Parole chiave:* Cura autentica, legame umano, reciprocità, educazione, etica relazionale.

### *Abstract*

In the current era in which capitalism and functionalism have weakened human ties and deconstructed society, boys and girls live in a condition of worrying passive nihilism that is leading to the spread of increasingly alarming phenomena of violent radicalization. In this perspective, this contribution intends to reflect on the need to recover ‘the maternal dimension’ in the parent-child relationship. A dimension that symbolically represents ‘authentic human care’, pedagogically understood as an essential quality of the human condition (Iori, 2007) which in its essence responds to an ontological and vital need: that of continuing to be; to an ethical necessity: that of being there with meaning; and to a therapeutic need: that of repairing being there (Mortari, 2015). A cure to be revalued, today, to cope with the human ‘un-bond’ that characterizes the social ‘description’.

*Keywords:* Authentic care, human bond, reciprocity, education, relational ethics

<sup>1</sup> Professoressa Associata in Pedagogia generale e sociale (MPED/01) presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell’Università degli Studi di Bari.

### *Introduzione*

Nell'epoca attuale in cui il capitalismo e il funzionalismo, incentrando l'esistenza sull'utile e sul denaro, hanno indebolito i legami umani e de-strutturato la società, gli adolescenti e le adolescenti vivono in una dimensione alterata della realtà caratterizzata dal 'culto delle emozioni' (Lacroix, 2002) ridotte a mero 'oggetto di mercato' perché facilmente e rapidamente fruibili; 'emozioni shock' diffuse dai media attraverso social, videogiochi, challenges, tutorial, ecc. che creano turbamenti e sensazioni da consumare in poco tempo e destinate a breve vita (Benasayag, Schmit, 2004); emozioni irreali caratterizzate esclusivamente da uno «spessore espressivo e prive di alcuna referenza ontologica, che si presentano come un dato di fatto perentorio e il solo carattere che s'impone è la loro impellenza che chiede solo d'essere soddisfatta» (Bellingreri, 2018, p. 29). Una preoccupante forma di «ipossigenazione emotiva» (Bellingreri, 2018, p. 32) che produce forme sempre più gravi – soprattutto in età adolescenziale, – di 'dipendenza emozionale' e cioè di ricerca costante dell'irrazionale che sembra costituire l'unica via possibile per 'sentire di esistere' in un mondo in cui tutto è calcolato.

Di fronte a tutto questo il dato più preoccupante è l'assenza di 'modelli altri' e di figure adulte ed autorevoli di riferimento in grado di mostrare ai ragazzi e alle ragazze l'esistenza – anche – di un mondo di relazioni fondato sul rapporto umano empatico, anch'esso «capace di suscitare emozioni simpatetiche fortemente attrattive» (Bellingreri, 2018, p. 30).

L'empatia, infatti, facendosi porta d'accesso nell'universo emotivo dell'altro, opportunità di condividerne pensieri e idee, possibilità di dimorare – anche solo per qualche istante – nel suo mondo, rende l'incontro umano una coinvolgente esperienza di «reciprocità e di riflessività, di massima presenza a se stessi dei soggetti coinvolti» (Bellingreri, 2018, p. 36). Un incontro in grado di soddisfare quel 'bisogno di riconoscimento' che costituisce ed esprime la verità di tutta la vita emotiva di ogni soggetto, soprattutto se adolescente, «perché alla radice d'ogni sua manifestazione c'è il desiderio di essere voluti, stimati, amati» (Rossi, 2002, p. 31).

Un bisogno di riconoscimento che possiede al tempo stesso il carattere dell'intimità e quello della ragione: «ogni persona se per un verso, ha bisogno di essere riconosciuta nell'essere: di essere accolta perché la sua presenza è un dono unico; ha per un altro verso anche bisogno di riconoscere l'essere e cioè di apprendere a leggere il grande libro del mondo, attraverso la conoscenza, l'esplorazione, la progettazione (Bowlby, 1989).

Quando una relazione educativa è in grado di soddisfare il bisogno di intimità e riconoscimento affettivo con quello di conoscenza e razionalità, essa realizza un appagamento esistenziale ed emotivo globale dei soggetti coinvolti, «che si sentono finalmente essenziali oltre che esistenti perché custodi e in qualche modo fonte del senso e del significato universale della realtà» (Rossi, 2002, p. 45). Un sentimento di appagamento che insegna ad abitare umanamente il mondo e ad uscire dalla propria solitudine e da quella irrealtà «che segna altrimenti l'esistenza del singolo e produce quelle caratteristiche ferite che ne configurano un vero e proprio danno antropologico» (Bellingreri, 2018, p. 38).

Il problema oggi è che, le derive funzionalistiche, avendo travolto nelle loro dinamiche utilitariste e calcolatrici anche coloro cui è primariamente deputato il compito di farsi custodi della empatia nelle relazioni educative di cura – e cioè madri e padri (e con loro tutti i caregivers) – stanno sempre più svilendo le competenze affettive di questi ultimi, lasciandone i/le figli/e a dover fare i conti, soprattutto in adolescenza, con terribili ferite del cuore e dell'intelligenza e con una terrificante sensazione di mancanza di riconoscimento emotivo che produce altrettanto terrificanti conseguenze sul piano delle reazioni e dei comportamenti.

È proprio nelle maglie larghe di questa 'destruction', infatti, che questi ragazzi e queste ragazze sono sempre più spesso attratti/e da ideologie radicaliste che nella estrema forza delle

loro proposte sembrano le uniche in grado di contrapporsi alla debolezza dei legami umani che caratterizzano la loro vita: tanto più intransigente è il modo di esprimersi di tali correnti, tanto meno forte è la sensazione di vuoto e di solitudine da loro avvertita (Pasta, 2019).

Un circolo vizioso alimentato dalla rete mediatica che – sfruttando la ‘dipendenza emozionale’ che pervade questi/e adolescenti – pian piano li spinge a reputare non solo accettabile e possibile ma addirittura necessario aderire alle derive più violente di tali correnti per ristabilire un senso etico di esistenziale in un mondo che ha perso valori e punti di riferimento.

Considerando il ruolo fondamentale dell’educazione nella costruzione o nella decostruzione di orientamenti di senso, la pedagogia, è chiamata a riflettere sul fenomeno della radicalizzazione che ha prodotto in anni recenti gravi atti di violenza terroristica in varie parti del mondo e con un elevato numero di vittime, per comprendere gli aspetti critici di tale deriva sociale e proporre interventi di prevenzione e proazione (Biagioli, Gonzalez-Monteagudo, Silva, 2021).

Sono sempre stato convinto che una solida sicurezza affettiva permetta di affrontare costruttivamente i conflitti, le ambiguità, le contraddizioni che i rapporti interpersonali necessariamente portano con sé. Il possesso di tale sicurezza è premessa fondativa di un genuino quanto originale itinerario esistenziale (Rossi, 2008, p. 41).

### *Neoliberismo e destrutturazione giovanile*

Il 25 novembre 2015, in seguito agli attacchi dell’11 settembre 2001, il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione sulla prevenzione della radicalizzazione<sup>2</sup>, definita «un fenomeno che vede persone abbracciare opinioni, pareri e idee intolleranti suscettibili di portare all’estremismo violento» (CE, 2015, p. 11). La definizione possiede delle maglie larghe entro le quali si possono ricondurre diversi atteggiamenti e comportamenti posti in essere non solo da motivazioni religiose (o pseudo religiose) ma anche da un crescente estremismo violento giovanile dettato dal radicalizzarsi di diversi orientamenti ideologici (fascismo, nazismo, razzismo, ecc.).

A tal proposito Ban Ki-moon il 22 marzo 2016 in un discorso alle Nazioni Unite in cui condannava fortemente gli attentati terroristici di Bruxelles, dichiarava che la minaccia dell’estremismo violento non si limitava ad una sola religione, ad una singola nazionalità o ad un solo gruppo etnico ma che «l’estremismo ha terreno fertile quando i diritti umani vengono violati, lo spazio politico è ristretto, le aspirazioni ad una maggiore inclusione vengono negate e quando, troppe persone – specialmente i giovani – conducono vite prive di senso e di prospettive» (Ban Ki-Moon, 2021, p. 45) e questo è quello che accade nell’epoca attuale in modo sempre più forte.

Dunque la post modernità, che avrebbe dovuto rappresentare l’epoca dello sviluppo umano a livello di vita comunitaria e sociale, presenta delle falle che vanno riconosciute e fronteggiate (Baldacci, 2018), in quanto:

i presupposti del liberal-capitalismo, basati sulla predominanza dell’utile e del profitto in tutti gli ambiti e gli spazi di vita dell’uomo, spinti alle loro estreme conseguenze hanno configurato un blocco storico tale che, il capitalismo *in actu*, giunto a maturità sul piano strutturale si è totalmente affermato in tutti i settori della esistenza imponendo la propria egemonia sul piano strutturale e sovrastrutturale a livello di spazio mondiale e a livello anche di vita individuale (Gramsci, 1919, p. 27).

<sup>2</sup> Risoluzione del parlamento Europeo del 25 novembre 2015 sulla Prevenzione della Radicalizzazione e del reclutamento di Cittadini europei da parte di Organizzazioni Terroristiche (2015/20163(INI))

Di fronte a questa caduta di tutte le correnti ideologiche e a differenza di quanti (Dardot, Laval, 2013) parlano di questa come dell'epoca del 'post ideologico' paventando addirittura la fine della storia (Fukuyama, 1992), si può invece affermare – assumendo uno sguardo pedagogico – che è vero esattamente il contrario. «Ci troviamo infatti nel secolo più ideologico che la storia dell'umanità ricordi, immersi in un'ideologia così profonda e radicata che faticiamo quasi a vederla: quella neoliberista» (Lacroix, 2002, p. 8) che trionfa ormai a livello planetario e che ha reso le leggi di mercato vere e proprie leggi di natura in un mondo governato da una cultura individualistica in cui le relazioni con l'altro sono considerate utili o inutili in base a quanto si mostrino funzionali o meno al raggiungimento di determinati obiettivi (Odini, 2019).

Uno stile di vita per questo definito del 'post umano' (Pinto Minerva, Gallelli, 2004) in cui il denaro «ha spiazzato l'essere, non perché senza avere nulla non si è nulla ma perché senza denaro non si è più: semplicemente, non è concesso di esistere nella società» (Riva, 2004, p. 36).

Non c'è da meravigliarsi allora se, in questa condizione i/le giovani non sentono di avere il diritto di essere giovani ma si percepiscono inseriti/e da subito nella giostra delle competenze da acquisire e dei risultati da conseguire con l'imperativo di essere imprenditori/imprenditrici di se stessi/e. Giovani costretti/e a vivere in vista di un 'futuro passato', come lo ha definito Reinhart Koselleck (2007) per evidenziare che non si tratta più di un tempo in cui realizzare degli ideali ma di una tappa da bruciare il prima possibile; che vivono in una dimensione di 'post-presente' perché costretti a tralasciare tutto ciò che, nella propria quotidianità, non è funzionalmente teso a realizzarsi economicamente. Un modo di approcciarsi all'esistenza che «produce un disorientamento del soggetto contemporaneo» (Morin, 2014, p. 36) ponendosi in profonda rottura con le concezioni unilineari dello sviluppo e del progresso che hanno sempre accompagnato l'uomo. «Non assumere rischi, dimentica le tue affinità elettive, impara qualcosa di utile, non perdere tempo, fai tutto ciò che ti serve per riempire il tuo curriculum perché lì fuori c'è una guerra per la sopravvivenza e tu devi essere pronto» (Benasayag, 2016, p. 171). Questo il messaggio neoliberista che arriva ai/alle giovani come un avvertimento e li/le terrorizza di fronte alla possibilità di non essere all'altezza delle aspettative del mondo contemporaneo inibendone il desiderio di idealità, progettazione e azione che fisiologicamente e naturalmente dovrebbe caratterizzare la loro età. Sempre più spesso infatti, anche quando dotati di buone capacità intellettive e in grado di usufruire di interessanti stimoli e occasioni, i ragazzi e le ragazze di oggi manifestano altissima intolleranza alla frustrazione al punto che, per evitare il fallimento e la sconfitta in attività verso la quali hanno altissimi livelli di aspirazione, evitano di agire.

Essere giovani significa – invece – avere la possibilità di cercare il perché si è nati, in quale direzione tendono i propri desideri e al limite, essere felice o meno seguendo il proprio cammino per evolvere nelle tappe di sviluppo sperimentando sulla propria pelle la possibilità, la scelta, lo sbaglio [...] e una società che non permette ai giovani di assumere rischi è una società che li mette in pericolo perché insegnando loro ad apprendere solo le competenze utili e a tralasciare tutto ciò che è inutile, li destruttura (Benasayag, 2016, p. 172).

Togliere quindi ad un ragazzo o ad una ragazza la possibilità di 'prendersi' il tempo necessario per scoprire e conquistare la propria storia di vita, significa depravarlo/a del senso della propria esistenza e togliergli/le l'opportunità di crescere costruendo dentro di sé una solida struttura esistenziale fatta di valori, responsabilità, consapevolezza, legami, relazioni con se stessi/e e con il mondo circostante. Un processo di strutturazione interiore che naturalmente deve passare attraverso errori, cadute e crisi che gli adolescenti e le adolescenti oggi sono sempre meno disposti ad affrontare per evitare di esporsi a fallimenti non accettabili in una società che considera le fragilità umane come inutili intoppi nel percorso di realizzazione personale (Muschitiello, 2019).

Di fronte a questa mancanza di senso e di prospettive, allora, è inutile stupirsi se ci si imbatte oggi in adolescenze distaccate dalla realtà, incapaci di fare scelte, insoddisfatte perché tutto appare scontato, privo di attrattiva, banale. Adolescenze caratterizzate da un nichilismo passivo preoccupante, come scrive Galimberti (2014), perché in alcuni casi determina la regressione in uno stato pseudo evolutivo impedendo il raggiungimento della adultità e in altri spinge pericolosamente verso quella irrazionale 'dipendenza emozionale' da sensazioni shock ed esperienze forti estremamente seduttive perché (apparentemente) uniche alternative al grigiore della quotidianità.

### *Lo s-legame umano prodotto dalla rete*

«Chiusi nelle loro stanze, ragazzi e ragazze consultano senza filtri migliaia di pagine nella rete, entrando in contatto con offerte di qualunque tipo» (Rivoltella, 2015, p. 78).

La tecnologia oggi mette infatti a disposizione degli/delle adolescenti un'enorme quantità di informazioni senza però prevedere una struttura ed un sistema di supporto umano altrettanto forte e vasto che li aiuti a leggerle e decifrarle. Si chiama infatti *demediazione*, o *disintermediazione* della comunicazione (Missika, 2006; Gemini, 2009) la possibilità data a tutti attraverso i social o le piattaforme digitali di pubblicare e di accedere indistintamente e senza filtri a tutti i contenuti possibili presenti in rete. Un'opportunità che rappresenta certamente una grande conquista in termini di libertà di espressione e democratizzazione dell'accesso a fronte però di una grande perdita in termini di sicurezza dell'informazione e di aumento del pericolo di propaganda. Avendo infatti la possibilità di accedere a qualsiasi contenuto e di cercare risposte ad ogni domanda rivolgendosi 'semplicemente' al digitale, i ragazzi e le ragazze non hanno bisogno di acquisire nozioni e/o chiedere spiegazioni o conferme ai propri genitori, insegnanti o adulti di riferimento (Rivoltella, 2015). Anzi, sempre più spesso accade che contrappongano le notizie acquisite su internet al sapere trasmesso loro dagli adulti; un sapere che appare vecchio, superato, demodé.

In passato quando un bambino chiedeva al papà o alla mamma 'spiegami questa cosa' può essere che il padre e la madre - che la sapessero o meno - raccontassero un po' di esperienza, inventassero degli esempi in una situazione relazionale complessa nella quale ciò che veniva trasmesso non era solo informazione. Questa era infatti secondaria rispetto ad una situazione in cui vi era una trasmissione, uno scambio di relazione, di fiducia che rendeva i giovani depositari e responsabili di valori e idee (Benasayag, 2016, p. 173).

La crisi di questa funzione verticale di trasmissione dei saperi che ha eliminato lo spazio del confronto e del dialogo tra ragazzo/a e adulto di riferimento non ha solo causato la perdita di autorevolezza dei *caregivers*, sempre meno considerati guida e punti di riferimento certi e sicuri, ma ha anche tolto ai ragazzi l'opportunità di strutturare una personale capacità di riflessione critica.

Accade così che le immagini di povertà, morte, distruzione, guerra proposte da social network, canali web, social media e televisione arrivano agli occhi dei ragazzi e delle ragazze come un immenso spettacolo mediatico, come fatti distanti, appartenenti a un mondo 'altro', rispetto al quale percepiscono una distanza siderale che li rende indifferenti e li spinge a chiudersi ancora di più in forme di individualismo identitario così 's-legando' ulteriormente relazioni umane già deboli.

Come emerso, infatti, da varie ricerche neurobiologiche (Buchanan, 2003; Barabasi, 2004; Christakis, Fowler, 2009) «nel momento in cui l'interazione mediata sostituisce la fisicità del

corpo, si attivano meno meccanismi di simulazione corporea che riducono la capacità di attivare i neuroni specchio necessari ad entrare in relazione empatica e quindi a comprendere l'altro» (Riva, 2004, p. 79). In questo modo gli utenti digitali sono sottoposti ad un alto numero di occasioni per provare emozioni, ma paradossalmente sono meno in grado di gestirle e di riconoscere quelle degli altri. In particolare la generazione 'Z'<sup>3</sup> – sempre connessa – è sottoposta a forme di bombardamento mediatico che a causa della crescente spettacolarizzazione della vita, vive nella continua 'esaltazione delle emozioni forti' ma paradossalmente nello 'svilimento della affettività' intesa come capacità di mobilitare le energie più profonde di ogni essere umano per sublimarne le emozioni nello spazio e nel tempo trasformandole in sentimenti stabili (Beringeri, 2013).

A tal proposito è utile riprendere la distinzione fatta da Baldacci (2018) tra emozioni 'appropriate' o 'sane' – sia positive che negative – e 'inappropriate' o 'tossiche'. Le emozioni 'sane', anche quando sono spiacevoli, ci informano sul nostro modo di sentire e ci aiutano a decidere come agire. Le emozioni inappropriate, invece, ci stordiscono e ci turbano al punto da farci perdere la connessione con noi stessi determinando un malessere interiore che si prolunga nel tempo. Le prime sono quindi educative poiché tendono a migliorare la qualità delle esperienze che seguiranno in quanto permettono di conoscersi più profondamente affinando la capacità di calibrare la relazione con l'altro. Viceversa, le seconde sono diseducative perché impoveriscono le esperienze successive e bloccano il rapporto con se stessi e con gli altri, spingendo a ricercare forme alterate e irrazionali di espressione relazionale.

### *L'incompetenza emotiva della post famiglia capitalista*

Da quanto emerso fin ora appare chiaro che l'indebolimento dei legami umani che caratterizza la nostra società rappresenta l'effetto e non la causa del cambiamento culturale neoliberista e capitalista che propone come auctoritas e punto di riferimento assoluto ciò che il funzionalismo propone.

Sullo sfondo di tutto questo si trova oggi la crisi dei genitori (Fabbri, 2018) che sembrano essere sempre più incapaci di esercitare una funzione educativa in vista della quale si possa trasmettere una eredità etica ed esprimere rapporti familiari generativi.

«Le relazioni familiari oggi – afferma a tal proposito Galimberti – hanno perso il valore di evento profondamente umano, legato alla forza della parola e della promessa, di evento etico centrato sulla responsabilità illimitata nei confronti dei figli e sull'amore tra chi ne fa parte» (Galimberti, 2014, p. 54). Ragionare sulle emozioni, contestarle, orientarle, risulta sempre più difficile per genitori immersi nel 'culto delle emozioni' che enfatizzando e valorizzando solo le situazioni di ricchezza, lasciano trasparire della vita umana esclusivamente aspetti superficiali tralasciando il lato più profondo dell'esistenza.

Fortemente invischiati nel circuito del funzionalismo, infatti, le madri e i padri confondono la buona genitorialità con quella che può comprare tutto, può permettersi tutto, può esaudire tutte le richieste e dire sempre di sì per rendere i figli felici e appagati (Pati, 2004). Tutto questo perché «la ricerca della felicità oggi è legata solo alla idea del successo, del denaro, del capitalismo ed anche il concetto di relazione, di amore, di famiglia è determinato da quanto essa consentirà al singolo di raggiungere questi obiettivi» (Pati, 2004, p. 20). «Il problema invece oggi non è la famiglia felice quanto la genitorialità incompetente» (Fabbri, 2018, p. 11)

<sup>3</sup> Con il termine Generazione Z (o Centennial, Digitarian, Gen Z, iGen, Plural, Post-Millennial, Zoomer) ci si riferisce alla generazione dei nati tra il 1997 e il 2010. I membri della Generazione Z sono generalmente figli della Generazione X (1965-1980) e degli ultimi Baby boomers.

caratterizzata da una marginalizzazione degli affetti, da una incapacità di dare voce alle emozioni e ai sentimenti, di ascoltare la propria affettività e di prendersi cura di essa, di rispettarla come racconto dell'oscurità e dell'alterità.

Ad una affettività/emotività così incompetente è stato progressivamente demandato il compito di rispondere alle domande di senso che animano i ragazzi e le ragazze adolescenti, generando una serie di equivoci dai pesanti risvolti educativi.

Come sappiamo, infatti, il vivere da parte dei ragazzi e delle ragazze nel continuo appagamento dei propri bisogni senza poter sperimentare sulla propria pelle la responsabilità, il sacrificio, la frustrazione, li imprigiona nell'illusione che il proprio desiderio (Recalcati, 2020) possa essere soddisfatto per sempre e non li aiuta a liberarsi dalla condizione di onnipotenza che caratterizza il periodo infantile (Winnicott, 1989) condannandoli ad adolescenze egocentriche e desiderose di potere assoluto e incontrastato (Tramma, 2009).

La più inquietante conseguenza di tutto questo, scrive Benasayag, è che «un giovane adolescente non strutturato con un vissuto di invulnerabilità rappresenta la vittima ideale da trasformare in un assassino perché non avendo alcun principio di realtà e nessuna esperienza del limite non vede un pericolo ed è disposto ad uccidere e a fare le cose più crudeli non avendo alcun valore da difendere» (Benasayag, 2016, p. 174). Di qui la sempre maggiore diffusione tra i/le ragazzi/e adolescenti del proselitismo radicale.

### *Il radicalismo violento come proposta pedagogica morale delirante*

«Più noi demoliamo la categoria dell'infanzia accettando che il bambino diventi un futuro produttore e consumatore, più noi favoriamo il fatto che ci siano bambini resi fanatici da quelle persone che rispondo a questa barbarie occidentale con un'altra barbarie» (Benasayag, 2016, p. 174).

Il rischio rappresentato oggi dalla anomia e dal nichilismo giovanile è infatti quello di creare le premesse per lo sviluppo di adolescenze implosive che segnano e marciano il loro posto nel mondo attraverso comportamenti autolesivi che possono sfociare nell'auto-isolamento (hikikomori, ritiro sociale, uso di droghe, ecc.) (Calaprice, 2016), e nell'auto-annullamento (giocare alla *blue whale*, seguire delle *challenges* che portano al suicidio, sballo, droghe, alcool, eccetera), o ad adolescenze esplosive, che si esprimono attraverso l'aggressività eterodiretta (bullismo, cyberbullismo, violenze di gruppo, ecc.), l'identitarismo o altri comportamenti spesso definiti 'deliranti' (Bauman, 2009; Vaccarelli, 2018).

In psichiatria si dice che il delirio è una cattiva risposta al caos e al terrore: quando il cervello delira c'è un caos e il cervello comincia a costruire delle spiegazioni deliranti (Benasayag, 2016). In tale prospettiva allora le promesse messianiche barbare, il fanatismo e la radicalizzazione violenta, possono essere considerate delle risposte deliranti al caos interiore che la destrutturazione capitalista ha prodotto intimamente nei/nelle adolescenti di oggi (Loiodice, 2019).

Le *digital storytelling*<sup>4</sup> utilizzate dal proselitismo radicale, infatti, proponendo ai ragazzi ideologie forti e strutturate e un preciso corpus di regole e norme da difendere sembrano fornire risposte (apparentemente) 'giuste e strutturate' al caos, al vuoto di senso che la società neoliberista ha prodotto nelle loro vite (Ulivieri, 2018). Per i ragazzi e le ragazze che si sentono frustrati/e dal mondo neoliberale delle merci, infatti, aderire a proposte radicali «è come passare improv-

<sup>4</sup> La metodologia dello *Storytelling* che consiste nell'uso di procedure narrative possiede un forte potenziale pedagogico e didattico perché promuove la strutturazione e lo sviluppo nei giovani e nelle giovani di valori e idee di varia natura.

visamente dal cestino dei rifiuti in cui li aveva relegati la società neo liberale al paradiso. Vi è nei giovani fanatici uno sforzo per dire no rispetto ad un giovane sconfitto che accetta di non vivere la sua vita e di tradire i suoi desideri di avventura identitaria» (Benasayag, 2016, p. 174).

Per questi/e ragazzi/e l'alternativa alla fatica del vivere insieme in una società che li fa sentire sbagliati quando mostrano le loro fragilità e che li ha indeboliti privandoli di punti di riferimento adulti certi e stabili, è una proposta radicale, senza compromessi, terrificante verso l'altro diverso, seducente verso gli adepti ("Venite tutti qui, costruiamo il nostro stato e saremo finalmente liberi" è l'amo lanciato ai *foreign fighters*). In tale prospettiva, pur con le dovute differenze, è interessante notare che, così come alcune forme di razzismi online, anche l'avventura terroristica può essere intesa come 'proposta morale' perché contiene una particolare spiegazione del mondo (Zoja, 2017). Il radicalismo violento rappresenta cioè in questi casi un modo per semplificare la società, dividendo ciò che è bene da ciò che è male.

In alcune conversazioni sui social tra gli adolescenti e le adolescenti coinvolti/e in queste forme di radicalismo, si capisce infatti come la violenza – sia che si tratti di richiami alle teorie dell'estrema destra, dello jihadismo, del razzismo esplicito o di qualsiasi altra forma di aggressività – rappresenta un gioco che racchiude un credo chiaro e definitorio. Una violenza che, in tale prospettiva identitaria, assume le caratteristiche di problema sociale ampio, non solo legato all'Islam (Roy, 2016).

Nelle periferie delle grandi città, in Europa, negli Usa e in Medio Oriente, i giovani ma anche le giovani si confrontano con offerte di identità violente. Lo stesso avviene in America Latina con l'affiliazione ai narcotrafficienti e alle *maras*, le gang giovanili che si propongono come identità segrete con loro riti e forme religiose, o il culto della *Santa Muerte* in Messico. I/le giovani *mareros* sono pronti/e a uccidere per il gruppo, con una logica morale che non è lontana da quella dei combattenti del fondamentalismo islamico, o, nel gusto per la crudeltà, dai /dalle giovani affiliati dei signori della morte in Africa. Vi è poi il ritorno delle forme di nazismo, e fascismo violento (Pasta, 2019).

Con tutte le differenze del caso, a guidare i gruppi radicali non è quindi l'ideologia specifica di cui sono portatori. I comportamenti violenti infatti non hanno mai alla base una corretta conoscenza storico-politica o una specifica credenza religiosa tramandata, ma solo deformazioni di tali nozioni artatamente modificate per giustificare la scelta per la violenza. Si tratta di comportamenti che assumono i tratti di una 'patologia della memoria' quale forma ribellione a un presente incerto, frustrante insoddisfacente che legittima una missione distruttiva (Pasta, 2019).

Indipendentemente dal fatto che si tratti infatti di fascismo, nazismo, razzismo, fondamentalismo, il messaggio che arriva è infatti sempre lo stesso: «A te, giovane, il mondo si è aperto: questo mondo fa schifo e tu hai trovato le giuste risposte per cui sei legittimato a distruggere tutto» (Benasayag, 2016, p. 171). Ad essere accattivante quindi per i ragazzi non è il contenuto specifico del messaggio che gli arriva dalle proposte radicali ma la semplificazione assoluta della realtà che esso propone: «Tu, ragazzo puoi diventare un eroe e salvare il mondo senza dover studiare, faticare, approfondire nulla, ma solo accettando di aderire ai principi chiari e semplici che ti danno le risposte che cerchi!» (Benasayag, 2016, p. 172).

Qui il terribile paradosso: le due visioni del mondo – funzionalista e radicalista – sono strettamente interconnesse e si alimentano a vicenda. Da un lato c'è il neoliberalismo in cui tutto è caos e disordine, non ci sono regole, strutture sociali, non ci sono legami non c'è famiglia, né padre, né madre, né viventi, non ci sono valori, strutture, paracaduti, nulla, ci sono solo le merci; dall'altro c'è il mondo radicale che risponde a questa demolizione creando regole, norme, gerarchie rigide e deliranti e costruendo un corpus di norme e di principi rigidi e intoccabili che gli danno il senso del potere e della risposta assoluta (Roy, 2016).

Si crea così un circolo vizioso pericolosissimo: il neo liberismo destruttura e il fondamentalismo struttura in maniera rigida ma in entrambi i casi si tratta di meccanismi deliranti che portano le persone a rescindere ogni rapporto con il mondo producendo chiusura sociale, individualismo, non umanità. Il discorso fanatico, infatti, non libera dall'individualismo e dalla destrutturazione capitalista come promette di fare ma, al contrario: «invece di creare strutture legami sociali, si rivolge al singolo individuo facendolo sentire, diverso, eletto, superiore agli altri perché capace di trovare da solo - chiuso nella sua stanza e davanti al suo computer, la giusta soluzione ai limiti del mondo» (Benasayag, 2016, p. 172).

Di fronte a tutto questo la pedagogia che è la scienza dell'educazione deve prendere una posizione precisa: scegliere da che parte stare (Maritain, 1963). Nell'ottica della complessità multiforme e aporetica che la caratterizza, essa deve decidere se accettare un paradigma ideologico che appiattisce l'uomo rendendolo succube e sottomesso a logiche di mercato o se invece tematizzare nuovamente percorsi di senso che tra l'altro appartengono alla sua epistemologia (Baldacci, 2018). Nell'ottica della complessità il discorso pedagogico costituisce infatti quel sapere il cui oggetto è proiettivo ed «è un sapere-agire che reclama di essere applicativo e critico ad un tempo proprio in relazione all'oggetto che gli è proprio: l'educare per formare, che investe modelli/dispositivi di altissimo profilo e di radicale complessità, quali il soggetto, la cultura, la società» (Cambi, 2018, p. 63).

Erich Fromm, nel libro *Fuga dalla libertà*, descrive in maniera più che attendibile il meccanismo di nascita dei fascismi evidenziando un parallelismo tra la figura ancestrale di *pater familias*, nella sua dimensione privata e i simboli sociali che la rappresentano: forza, autorità, potere assoluto, difesa delle norme e delle regole «Tenga a mente questo: la paternità è stata a lungo una forma di monoteismo a uso familiare» (Fromm, 2020, p. 57).

Anche Zoja nel libro *Nella mente di un terrorista* al riguardo afferma: «posto che l'inconscio individuale riproduce, almeno in parte, le tematiche collettive con cui viene in contatto [...] sembra evidente che il radicalismo incarni una nostalgia nei confronti della antica società patriarcale» (Zoja, 2017, p. 25). La nostra del resto – scrive Ulivieri – è una società che deriva da una dominazione antica, quella dell'uomo bianco, maschio, adulto, una società dominata da questa figura che ancora oggi in parte esprime il suo potere su tanta parte del mondo occidentale pronto ad affidarsi a un grande capo, un 'grande padre' da cui sentirsi protetto, da cui dipendere e a cui delegare ogni decisione (Ulivieri, 2018, p. 65).

Per questi studiosi, allora, i radicalismi di destra o di sinistra, laici o religiosi, esprimono simbolicamente la necessità di una riformulazione del potere di questo 'grande padre', solo che si tratta di una riedizione alterata di tale figura perché, nella proposta radicale «prevale la dimensione maschile aggressiva e violenta del suo potere che in realtà non corrisponde correttamente alla figura arcaica di *pater*, che accanto al ruolo di padrone aveva anche quello di protettore della famiglia e costruttore dei valori» (Zoja, 2017, p. 11)

Il motivo di questa involuzione sta forse nello shock culturale moderno dettato dal fatto che la propaganda radicalista violenta «cerca di ripristinare quella funzione paterna radicale rappresentata dal maschio alfa – un maschio con le zanne – che torna per dominare sul branco con il compito di 'uccidere' i vecchi padri ritenuti responsabili di aver accettato di vivere in una società destrutturata» (Zoja, 2017, p. 12). Lo si vedeva già ai tempi del predominio di Al Qaida, lo si vede ancora più chiaramente nell'Isis e in tutti i radicalismi più moderni. Per comprendere questo meccanismo basta pensare ai minori stranieri di seconda generazione che ad un certo punto si radicalizzano chiudendo i ponti con le loro famiglie di origine ritenute colpevoli di avere accettato di «occidentalizzare i loro costumi e le loro tradizioni per adeguarsi a quelli del mondo occidentale» (Santerini, 2010, p. 53).

Alle forme estreme di radicalismo l'Occidente in alcuni casi risponde con una forza e violenza ancora maggiore<sup>5</sup> ma «molti anni di esperienza hanno mostrato che politiche miopi, leadership fallimentari, approcci eccessivamente duri e una esclusiva attenzione alle misure di sicurezza insieme ad una totale mancanza di rispetto dei diritti umani hanno spesso contribuito a peggiorare la situazione» (Ban Ki-Moon, 2021, p. 45). In altri (Rossi-Doria, Tosoni, 2015) casi propone di puntare sulla de-radicalizzazione ideologica e comportamentale elaborando interventi educativi, psicologici e psicosociali destinati ai ragazzi e alle ragazze delle scuole. Si tratta però di interventi che seppur utili e importanti rischiano di non essere realmente efficaci o risolutivi<sup>6</sup> (Cives, Travalzini, 2017) e che comunque richiedono molto tempo prima di poter essere attuati e di produrre risultati soddisfacenti.

### *Recuperare la dimensione del 'materno' per prevenire le derive del radicalismo*

Da dove partire allora per tracciare nuovi percorsi di costruzione identitaria giovanile e prevenire la deriva del radicalismo violento?

Già Maria Montessori nel 1932 in una conferenza sul disarmo dal titolo *Educazione e pace* ci indicava la giusta strada evidenziando che per sviluppare un senso di ordine e di moralità a livello individuale e sociale è necessario valorizzare la grandezza di cui un essere umano è capace, allargando i limiti che gli impediscono di avanzare verso la conquista della propria umanità. «Il vero limite e la vera minaccia che incombe oggi sulla umanità non è la guerra ma questa disperata aridità [...] è il vuoto delle anime: tutto il resto non è che una conseguenza. Tutte le forme di fallimento, debolezza, violenza sono la conseguenza del mancato sviluppo morale dell'essere umano causato da una educazione opprimente e cieca che è lotta tra il forte e il debole e che indebolisce anche il forte» (Montessori, 1949, p. 19).

Secondo la studiosa per formare 'l'uomo nuovo' bisogna potenziare non la forza ma il «mondo dello spirito umano quale nuova terra da conquistare, meno infeconda e molto più solida della sterilità che caratterizza l'interiorità degli uomini prepotenti e violenti» (Montessori, 1949, p. 55). L'unica via possibile per ampliare lo sguardo umano verso lo spirito, è per l'autrice quello di consentire all'uomo di sviluppare una spiccata sensibilità morale ed etica adottando una visione cosmica del mondo quale rappresentazione ideale della totalità e unitarietà dell'universo. Una visione planetaria ampia che considera ogni essere presente in natura collegato a tutto ciò che lo circonda e come tale interdipendente e responsabile al tempo stesso di sé e degli altri (Montessori, 1949, p. 57).

Un approccio ecologico dell'educazione, quello montessoriano, che fonda il suo potenziale sull'«esperienza relazionale» perché solo il soggetto che si sente parte indispensabile del proprio ambiente, può avvertire l'irrinunciabilità di un armonico legame con ogni altra realtà del mondo e può quindi percepire l'universale come sfondo integratore ed assumersi la responsabilità di contribuire alla creazione di società solidali e democratiche (Montessori, 1949, p. 62). Esperienza fondamentale non solo nei primi anni di vita ma soprattutto in età adolescenziale quando il mondo delle relazioni assume valore strutturante della identità.

<sup>5</sup> Si discute molto oggi della 'Guerra al terrorismo' e cioè dell'uso "astrategico della forza" da parte delle superpotenze che utilizzano le forze armate derogando alle norme di diritto internazionale in tema di sicurezza (Caracciolo, 2011).

<sup>6</sup> Il progetto COUNTERADICAL finanziato dall'UE, ha messo a confronto la Gran Bretagna, la Francia e i Paesi Bassi, dimostrando che, i metodi e le tecniche di contrasto alla radicalizzazione volti a lavorare con i ragazzi sulle ideologie etniche e religiose invece di favorire l'assimilazione, alimentano la separazione tra gruppi etnico-religiosi.

In questa dimensione cosmica la Montessori nel libro *Antropologia pedagogica* considera la famiglia il luogo privilegiato di educazione alla moralità e di lotta contro ogni tipo di violenza ed attribuisce un ruolo fondamentale alla 'dimensione del materno' «quale più grande risorsa educativa e sociale ed energia psichica interiore che se valorizzata come capacità di cura è in grado di operare a favore della rinascita dell'umanità» (Montessori, 1909, p. 53).

Una dimensione educativa da non intendere riduttivamente come esaltazione del ruolo della madre da contrapporre al 'grande padre' radicalista, ma come 'relazione vivente' che – così come accade nell' incontro inter-corporale tra madre e figlio/a col/la quale il corpo dell'una 'registra' la presenza dell' altro/a nel proprio mondo (e viceversa) dando vita ad universo di emozioni capaci di legare per sempre la vita intra-soggettiva di entrambi (Rossi, 2008) – consente ad entrambi i genitori di 'sentire' empaticamente la presenza del figlio ponendo le basi di un dialogo intersoggettivo profondo. Una relazione di cura autenticamente educativa nel senso heideggeriano di 'cura-condivisa', 'cura-per', 'aver cura' in cui propriamente, l'esserci fa esperienza del con-esserci (Heidegger, 1976).

L'essere dell'esserci in questo caso è un con-essere con-l'altro che non ne prende il posto, né lo sostituisce nella sua situazione o nel suo compito, né lo alleggerisce delle sue responsabilità, ma lo presuppone con riguardo, per non sottrarlo a Se-Stesso, al suo Esserci più proprio, anzi per riporre in lui tutto questo. Un legame autentico che rimette l'altro alla propria libertà, lo lascia libero d'essere e che è l'unico da cui può partire la vera 'comunicazione' con l'altro che non è un essere-presso ma un essere-con (Heidegger, 1976, p. 39).

Una dimensione di cura autentica che attraversa tutta l'esistenza, «permea ogni livello della formazione autentica dell'uomo» (Mortari, 2018, p. 105) e che fondandosi su responsabilità illimitata, amore, rispetto, ragione si fa generatrice di valori etici 'altri' rispetto a quelli utilitaristici e individualistici del funzionalismo odierno promuovendo una intelligenza affettiva quale competenza trasversale senza cui tutto ciò che sappiamo o facciamo perde di significato.

La dimensione materna – quella cui si fa riferimento – che è simbolicamente riconducibile all' idea di madre in quanto generatrice di vita umana ma che è in realtà ascrivibile allo spazio relazionale che ciascun genitore – madre e padre – costruisce con il/la proprio/a figlio/a per dar vita ad un' esperienza di cura autenticamente educativa fondata non solo sul 'contatto affettivo' inteso come accudimento fisico ma anche sulla intenzionalità del gesto di cura e sulla reciprocità di esperienze emozionali e di riconoscimenti umani.

«Ciascun soggetto, infatti, per esistere come persona, ha bisogno, da un lato, di essere riconosciuto nell'essere e, dall'altro lato, di riconoscere l'essere» (Heidegger, 1976, p. 42) in una dimensione pedagogia di partecipazione intesa come 'cum-prehendere' e cioè 'portare con sé', prendere insieme, condividere, accogliere unitariamente nella mente, afferrare il senso di qualcosa, penetrare l'animo, avviando processi di riconoscimento dei vissuti emotivi, di condivisione del disordine interiore ed esteriore, di accettazione dell'errore, della frustrazione, del disagio.

Un approccio partecipativo dell'educazione che favorendo una crescita emotiva equilibrata e al contempo uno sviluppo culturale, realizza quella visione cosmica montessoriana orientata alla creazione di universi maturativi personali ricchi e significativi, capace di nutrire lo spirito e di mettere in relazione ogni persona con l'universale per conferire senso all'esistenza.

Tutto questo in una prospettiva teorica che contempera l'educazione affettiva nella cornice di un'educazione alla ragione e che sodisfa il bisogno di intimità e quello di dignità del ragazzo e della ragazza. Come afferma Fabbri (2018) infatti, la ragione indica l'esigenza di integrazione razionale dell'esperienza, e come tale implica il superamento di prospettive parziali e/o unilaterali che possono determinare un impoverimento e un restringimento dell'esperienza stessa.

Una educazione orientata alla ragione ricerca perciò l'integrazione tra l'esperienza intellettuale e quella affettiva, promovendo il loro sviluppo armonico ed equilibrato. Dentro tale visione l'affettività non è trattata come qualcosa d'irrazionale da domare o estirpare, ma come una dimensione fondamentale dell'essere nel-mondo il cui valore educativo ed esistenziale trova però equilibrio solo nella sua integrazione con la dimensione intellettuale, secondo un processo di compenetrazione reciproca (Contini, 2018).

Per rendere possibile tutto questo è però necessario che «i genitori oggi siano capaci di guadagnare un'intelligenza post-razionale e di promuovere 'scaffolding affettivi' progettando e gestendo spazi relazionali caratterizzati da un supplemento di ascolto, comprensione, pazienza e dono dentro i quali e con i quali far crescere i loro figli» (Bellingreri, 2018, p. 38). Che siano capaci cioè di coltivare l'intelligenza del cuore e l'esercizio del sentire, poiché la vita emotiva è il cuore stesso della educazione (De Monticelli, 2003, pp. 72-80); un sentire che è onnipresente e non è 'opaco' e irrazionale', ma è apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche (Mortari, 2018).

### Conclusioni

La lotta al radicalismo violento giovanile richiede oggi «l'assunzione di una responsabilità evidentemente pedagogica che si riconosce e si legittima in una etica dell'aver cura» (Iori, 2007, p. 46) che deve sostanziarsi a partire dalla famiglia, recuperando nella relazione genitori-figli/e (soprattutto se adolescenti) la dimensione del materno dentro cui esercitare «un'affettività tutelata e promossa» (Rossi, 2008, p. 43) che insegni a star bene con se stessi e con gli altri, ad apprezzare il valore della relazione umana, dell'empatia, della reciprocità, consentendo ai giovani di sviluppare una sensibilità morale necessaria oggi per non cadere nel sapere calcolante che tratta le persone come cose da possedere, usare, manipolare (Fabbri, 2018).

L'affettività educata possiede infatti una portata umanizzante e «per questo ho sempre riconosciuto nell'educazione affettiva una delle imprese formative più importanti e singolari perché capace di dare ad ogni uomo un aiuto reale a superare o attraversare il disagio esistenziale, perché capace di aiutare a risignificare la vita e arricchirla di senso, con ciò contribuendo anche alla rinascita sociale e al contrasto della violenza del mondo» (Bellingreri, 2018).

### Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2018): *Ragione e affettività*. In L. Fabbri (a cura di): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 18-26.
- Ban Ki-Moon (2021): *Resolved: Uniting Nations in a Divided World*. New York: Columbia University Press.
- Bauman Z. (2009): *Paura liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bellingreri A. (2018): *Breve fenomenologia della vita emotiva nella prospettiva dell'educazione*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 26-41.
- Benasayag M., Schmit G. (2004): *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag M. (2016): C'è il verme del radicalismo tra i giovani in Europa?. *Minori e Giustizia*, 3, pp.167-177.
- Biagioli R., Gonzalez-Montegudo J., Silva C. (2021): Il ruolo delle madri nella prevenzione della radicalizzazione dei giovani. Prospettive internazionali di ricerca educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(2), pp. 5-12.
- Bowlby J. (1989): *Attaccamento e perdita. I. L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calaprice S. (2016): *Il paradosso dell'infanzia e della adolescenza. Adulthood, attualità, identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2018): *Educare alla "pietas": tra ieri, oggi e... domani*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 58-66.

- Cives G., Travalzini P. (2017): *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Contini M. G. (2018): *Imparare l'amore?*. In L. Fabbri (a cura di) *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 58-66.
- Dardot P., Laval C. (2013): *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità*. Milano: FrancoAngeli.
- De Monticelli R. (2003): *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Fabbri L. (2018): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore.
- Fromm E. (2020): *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori.
- Fukuyama F. (1992): *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Galimberti U. (2014): *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*. Milano: Feltrinelli.
- Gemini L. (2009): *Stati di creatività diffusa: i social network e la deriva evolutiva della comunicazione artistica*. In L. Mazzoli (a cura di): *Network Effect. Quando la rete diventa pop*, Torino: Codice, pp. 113-136.
- Gramsci A. (1919): Vita politica internazionale. *L'Ordine Nuovo*, I, pp. 3-10.
- Heidegger M. (1976): *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V. (2007): *L'etica della cura. Tra sentimenti e ragioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Koselleck R. (2007): *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*. Roma: Clueb.
- Lacroix M. (2002): *Il culto delle emozioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Loiodice I. (2019): *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione per tutti e per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Maritain J. (1963): *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Missika J. L. (2006): *La fin de la télévision*. Paris: La République des idées.
- Montessori M. (1909): *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori M. (1949): *Educazione e pace*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin E. (2014): *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2015): *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2018): *Comprendere la vita affettiva*. In L. Fabbri (a cura di): *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*. Roma: Armando Editore, pp. 90-107.
- Muschitiello A. (2019): Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici?. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 1-12.
- Odini L. (2019): *Terrorismo, educazione e fraternità. Una sfida per la comunità*. In F. Antonacci, M. B. Gambacorti-Passerini, F. Oggionni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 35-43.
- Pasta S. (2019): *Una lettura della "Jihadofera". L'importanza del Web e dei legami deboli nell'educazione al terrorismo*. In F. Antonacci, M. B. Gambacorti-Passerini, F. Oggionni (a cura di): *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*. Milano: FrancoAngeli, pp. 23-34.
- Pati L. (2004): *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004): *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Recalcati M. (2020): *La tentazione del muro*. Milano: Feltrinelli.
- Riva M. G. (2004): *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rivoltella P. C. (2015): *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi B. (2002): *Pedagogia degli affetti. Orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi B. (2008): *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Rossi-Doria M., Tosoni G. (2015): *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Roy O. (2016): *Generazione Isis. Chi sono i giovani che scelgono il califfato e perché combattono l'Occidente*. Milano: Feltrinelli.
- Santerini M. (2010): *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Tramma S. (2009): *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2018) (a cura di): *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS.

- Vaccarelli A. (2018): *Mala tempora currunt. L'educazione antirazzista come sfida e come necessità*. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti (a cura di): *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia, pp. 167-177.
- Winnicott D. (1989): *Talking to parents*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1993.
- Zoja L. (2017): *Nella mente di un terrorista. Conversazione con Omar Bellicini*. Torino: Giulio Einaudi Editore.