

Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza

Maria Vittoria Isidori

Ieri notte che tutto è nel sonno
e anche il vento nei vicoli ha smesso
d'agitarsi, io pace non trovo
sul cuscino e non serve il papavero,
e neppure la cosa che in genere da buon sonno
– una buona coscienza –.

...
Un'oretta, due ore – o fu un anno?
Fu un istante e i sensi e la mente
sprofondarono dentro un eterno
tutto uguale, un abisso s'è aperto,
senza limiti:
– e tutto è passato! –

Venne l'alba, acque nere, acque fonde...
la fuori sorge un grido.
Che è? Cosa accade?
E già cento gridano: sangue? –
Nulla accade! Dormivamo profondo...

(Friedrich Nietzsche, *Il mistero notturno*, 1882)

1. Definizione dell'area disciplinare e ambiti di intervento

Nell'introdurre alcune considerazioni attorno ai temi, agli ambiti di intervento e ai problemi della *pedagogia* e della *didattica* nelle condizioni di *emergenza* è chiaramente necessario fornire una definizione di tale area disciplinare. Questo tentativo risulta piuttosto difficoltoso data l'ampiezza e l'indeterminatezza del concetto stesso di *emergenza* quando esso viene applicato al *discorso educativo*. A tale difficoltà si aggiunga che le condizioni di *gravità* e di *urgenza* che qualificano e quantificano una situazione definita di *emergenza* – in particolare quelle che interessano un'intera comunità in quanto derivanti, ad esempio, da catastrofi ambientali o da guerre ecc. – non sempre vengono chiaramente individuate e messe a fuoco, nei contesti educativi per così dire normali, ciò determina come conseguenza la negazione della necessaria tempestività/priorità di intervento che dovrebbe essergli riconosciuta. In realtà

chiunque abbia avuto modo o sventura di vivere le situazioni sopra indicate è in grado di testimoniare la devastante incisiva gravità nell'articolarsi della vita quotidiana. Tutto ciò con ripercussioni di gravissimo impatto sul percorso socio-educativo e sulle relazioni affettivo-educative in modo particolare nella popolazione in età evolutiva. Partiamo dunque dal chiarimento di ciò che si intende per «emergenza», per poter poi analizzare almeno le più importanti relazioni/interferenze con l'azione educativa. Successivamente si potrà procedere a formulare delle riflessioni su eventuali strategie di intervento. Elaborare e sperimentare dei modelli di intervento educativo con caratteristiche peculiari all'emergenza non può, a mio parere, omettere la naturale ibridazione con settori disciplinari di più consolidata tradizione pratico epistemologica, quali la *didattica speciale* e, inoltre quella della *marginalità* e con scienze applicate, dette *discipline d'azione*, di più recente sperimentazione. In particolare lo scopo di tali ultime discipline, ed è proprio ciò che ne indica la congruenza rispetto al discorso che sto sviluppando, è quello di studiare, prevenire e trattare i processi psichici, comportamentali ed emozionali che si manifestano durante e dopo gli *eventi critici* con evidenti effetti anche dal punto di vista educativo¹. Si tratta di una serie di tecniche applicate a situazioni che per la loro gravità non possono essere affrontate con le risorse già disponibili e con metodologie routinarie. Tali situazioni portano come è ovvio all'individuazione dell'oggetto di studio e di intervento, che può essere il singolo o la comunità. Nel primo caso si cerca di ripristinare e mantenere nel tempo l'equilibrio emozionale e cognitivo dell'individuo destabilizzato dalla situazione traumatica; nel secondo caso si interviene sulla comunità per gestire tutti i fenomeni psichici e sociali che si determinano nei grandi gruppi nelle situazioni d'emergenza². Di particolare interesse sono, poi, gli interventi nell'ambito *dell'assistenza umanitaria*, che hanno ad oggetto le emergenze complesse in cui l'elemento di complessità è costituito dalla *catastrofe*. Il valore aggiunto di questi ulteriori interventi è quello di attribuire importanza al trauma psicologico subito dalle persone coinvolte nell'evento critico senza, però, ignorare gli aspetti relativi al contesto socio-educativo, considerati vitali per il benessere individuale, come la famiglia e la comunità che definiscono l'ambito delle appartenenze³.

Un altro interessante contributo alla messa a punto di modelli pedagogici e didattici – oggetto del presente discorso – può essere fornito dalla riflessione attorno al concetto di *marginalità* e di *marginali*. Categoria con la quale non devono essere solo indicati – come spesso accaduto nella storia – i bambini, i giovani, le donne, gli anziani, gli ammalati, i poveri, i vagabondi e coloro che

¹ Per evento critico è necessario intendere qualunque interruzione improvvisa del normale corso della vita di una persona o di una società che necessita una rivalutazione delle modalità d'azione e di pensiero. È questo senso di perdita dei fondamenti dell'attività quotidiana la caratteristica dominante del termine. Cfr. Reber 1985, p. 204.

² Lo Iacono, Troiano 2002.

³ «Nuove tendenze della psicologia», n. 1, marzo 2005, pp. 127-140.

appartengono a minoranze razziali o religiose, diverse da quelle dominanti, più diffuse e accettate. Si trovano, infatti, ai margini anche coloro che non sentono e non vedono riconosciuta la pienezza dei propri diritti come la facoltà di scegliere liberamente dove e come vivere; e inoltre coloro che, per così dire, si trovano nella condizione di riscrivere la propria vita non all'interno del testo ma *ai margini di una pagina importante della propria esistenza*.

Le situazioni di emergenza hanno appunto la caratteristica di proiettare gli individui e/o i gruppi sociali in quest'ultima «categoria esistenziale»; e proporzionalmente alla durata e all'entità di questa, in momenti successivi alle fasi dell'emergenza, costoro si trovano a vivere e a sentirsi *fuori* appunto *dai margini*, del consueto fluire della quotidianità, tanto dal punto di vista *temporale* che *spaziale*. In determinate circostanze un attimo può avere la durata di un'eternità che ridisegna completamente l'esistenza di una persona e quella di chi gli sta attorno. Un anno può, al contrario, rappresentare il primo momento di un lungo cammino di ristrutturazione della vita. Del tutto particolare è poi il vissuto relativo alle coordinate spaziali che definiscono la propria esistenza in certe condizioni, in quanto si realizza una radicale trasformazione degli spazi vissuti. Dove per spazio, oltre che entità materiale, come sappiamo è necessario intendere una particolare categoria del nostro intelletto, la materia prima dell'esistenza: il «luogo quotidianità». Si vive in uno spazio, in un volume, su una superficie, si vive in una stanza, in un appartamento, in una città; ma il riferimento allo spazio nella quotidianità, pur se taciuto, è onnipresente. Soggetto e spazio non possono essere concepiti astrattamente e separatamente, l'esistenza umana è sempre spazializzata. Lo spazio è certamente un luogo fisico e naturale, omogeneo, geometrizzabile e misurabile secondo le metodologie, i caratteri e le nozioni forniti dalle scienze esatte, esso è però anche spazio «di vita», perché intrinsecamente legato alle possibilità dell'esistenza e, dunque, parcellizzato in una molteplicità di microspazi dell'esperienza quotidiana. In tali microspazi il soggetto vive e agisce. Essi sono spazi di possesso e di dominio, che sono la pluralità dei luoghi reali e simbolici entro cui si espandono le reti delle relazioni più o meno organizzate e strutturate. Compito delle istituzioni educative in determinati momenti di crisi – che possono mettere a rischio le consolidate coordinate spaziali e temporali in cui il soggetto era inserito prima dell'evento critico – è, perciò, anche quello di ripristinare le coordinate temporali entro le quali si dipana l'esistenza di una persona e ristrutturare lo spazio simbolico, intrapsichico, relazionale in cui si articola la quotidianità allo scopo di ricostruire e reinterpretare l'esperienza di vita pregressa e attuale⁴.

Chiarito dunque che nella categoria dei marginali è legittimo includere anche tutti coloro che si trovano nella condizione di essere staccati dai propri punti socio-affettivi di riferimento (abitazione, quartiere, familiari, amici e conoscenti), a seguito dei più svariati motivi: terremoti, alluvioni, guerre,

⁴ Iori, 1996, pp. 21-33.

esodi di massa ecc., va da se che nel tempo la condizione esistenziale di queste persone, spesso traumatizzate, si aggrava anche dal punto di vista strettamente sociale; infatti nei vari e nuovi contesti relazionali – come la scuola, i luoghi di lavoro, gli spazi d'aggregazione – in cui spesso quasi forzatamente ci si trova ad essere secondariamente inseriti, o addirittura proiettati, a volte viene sperimentata una ulteriore emarginazione derivata dall'insorgere di atteggiamenti di rifiuto verso il «diverso», inteso come colui che ha esperito una situazione unica o comunque particolare, che tende a farlo classificare in termini svalutativi.

Ecco che alla luce di quanto sinora detto, numerose *situazioni di emergenza* possono finire per coincidere con una *condizione* che non stenta ad essere definita di *marginalità*.

Ora, se le scienze pedagogiche sono assai ben attrezzate nei confronti di interventi indirizzati alla marginalità e ai marginali, la presa di coscienza del fatto che l'emergenza produce – tra l'altro – una condizione di marginalità può spianare notevolmente la strada verso la messa a punto di modelli pedagogici *ad hoc*.

Ciò chiarito, possiamo ora ad analizzare i possibili rapporti tra *l'educazione nell'emergenza* e il settore disciplinare della *pedagogia* e della *didattica speciale*. Anche in questo caso l'angolo di osservazione traguarda l'oggetto di studio costituito da soggetti o situazioni particolari spesso connotate da disagio. In questi casi ci si trova di fronte a problematiche rispetto alle quali è necessario formulare e organizzare le riflessioni e le attività mirando allo sviluppo e al miglioramento dei soggetti nel rigoroso rispetto delle loro potenzialità, dei loro bisogni e della loro individualità⁵.

In particolare il collegamento tra *l'emergenza* e *la didattica speciale* è costituito non solo dal contributo che questa ultima può dare alla definizione della condizione di *difficoltà* e di *disagio* ma al contributo che essa può fornire nel definire le situazioni di carattere *speciale*. A ben vedere, l'aggettivo *speciale* connota tutte le *situazioni di emergenza*; infatti il termine *speciale* si riferisce: a ciò che riguarda un ambito particolare, proprio di un numero limitato di persone o cose; a quanto esce fuori dall'ordinario perché presenta caratteristiche particolari; a ciò che è insolito e strano; a ciò che è accentuato e messo in particolare mostra.

Speciale è dunque, nel linguaggio corrente, sinonimo di esclusivo, singolare, unico, straordinario, eccezionale e persino eccellente; e che – infine – è l'esatto contrario della quotidianità intesa come norma routinaria, ma che l'eccezionalità delle circostanze *impone quotidianamente*, definendo di prepotenza il «luogo quotidianità» di cui si è detto. In ogni caso perché la dimensione della *diversità*, comune alla *marginalità* e strettamente legata alla *individualità*, possa emergere e affermarsi – in modo meno scontato fino a poter lasciare spazio a interpretazioni evolutivamente costruttive – è necessario

⁵ Ulivieri, 1999.

rivedere il ruolo dell'ambiente nella formazione di un soggetto. Ciò a sua volta comporta il mettere in discussione la *categoria interpretativa della necessità* per far affiorare al suo posto quella della *possibilità* come chiave di volta per la comprensione della realtà circostante.

Questa ottica comporta l'idea di dinamicità dell'esistenza, delle relazioni, tra soggetto e oggetto, tra sensibilità e intelletto, tra esterno e interno, tra materiale e spirituale e rappresenta l'educazione attraverso la centralità della relazione, la continuità e l'apertura, l'universalità, l'idea del cambiamento. Tutti concetti che acquistano un significato particolare – in termini di possibilità di guardare con fiducia alla propria condizione futura – nelle situazioni di emergenza e in tutte le situazioni nelle quali si ha l'impressione di essere poco incisivi circa la possibilità di determinare la direzione che prende la propria esistenza perdendone, di conseguenza, il controllo.

D'altra parte è oggi opinione condivisa che l'intera pedagogia e l'educazione, a maggior ragione credo quella dell'emergenza, debbano superare istanze e elaborazioni nomotetiche guadagnando una prospettiva idiografica che valorizzi il ruolo della soggettività.

La complessità dell'argomento da me sinora proposto ad oggetto di riflessione, certamente fugando la pretesa di trattarlo in tutti gli aspetti, suggerisce la necessità di formulare qualche riflessione anche in ordine a ipotesi di intervento didattico in condizioni in cui la criticità è, per così dire, in atto.

2. *Educare all'alibi. L'habitus della quotidianità straordinaria*

È evidente che quanto sopra esposto si traduce nella necessità di proporre azioni educative che – facendo particolare riferimento all'infanzia, cui rivolgo il mio interesse nel presente scritto – sviluppino quello che viene definito il *potere personale* dei soggetti promuovendone la *sicurezza* e l'*autostima* in modo da acquisire un'immagine e un concetto positivi di loro stessi⁶.

Ma queste rischiano di diventare parole vuote o esercizi di retorica se un modello di *pedagogia* e di *didattica dell'emergenza* non riesce a realizzare concretamente il potenziamento dell'autoefficacia e dell'autosufficienza rispetto ai tempi e luoghi, mentali e reali, in cui si vive, in modo che il traumatico e brusco mutare o scomparire di essi non ci colga impreparati. Come dire: tale pedagogia, almeno nel momento di crisi apicale, dovrebbe definire degli *alibi*, degli *altrove* di rifugio e di alternativa. Un *alibi*, un rifugio inteso, sia ben chiaro, non come luogo di ritiro e di fuga dalla realtà circostante ma come spazio intrapsichico di contenimento protettivo e di costruttiva alternativa di sviluppo esistenziale. Un mezzo di «difesa» con cui il soggetto «prova» la sua *presenza* anche in un luogo diverso da quello in cui il reato, o meglio l'attentato alla propria vita, si è realizzato a seguito della catastrofe. Una sorta di *habitus emotivo e cognitivo* inteso come *disposizione a condurre la propria esistenza rinunciando*

⁶ Rogers, Russell, Rogers, 2006.

all'abitudine, alla regolarità del fluire della quotidianità e che come tale si sviluppa a misura del soggetto proprio in circostanze inusitate e straordinarie.

Quanto detto pur nella consapevolezza di come i processi di apprendimento siano difficilmente controllabili e di quanto essi sfuggano alla prospettiva astratta della paradigmaticità, della modellistica e del formalismo soprattutto in condizioni di criticità esistenziale.

Su queste tracce occorrerebbe lavorare con obiettivi di prevenzione educativa, anche di carattere secondario, quando cioè l'evento critico realizzatosi ha già evidentemente prodotto una condizione traumatica nel soggetto!

In questo senso credo sia importante ricordare che la maggior parte delle persone, in qualche momento della vita, è esposta a situazioni violente o minacciose per la propria esistenza. Man mano che si avanza nel ciclo di vita è sempre più probabile che ci si debba confrontare, a qualche livello, ad esempio con il tema della morte, della perdita di «oggetti intrapsichici significativi» e non tutte le persone reagiscono allo stesso modo a eventi potenzialmente minacciosi. Alcune di esse non riescono a risollevarsi da tali situazioni mentre altre soffrono meno intensamente e per un periodo più breve. Altre ancora reagiscono rapidamente, ma in seguito presentano problemi di salute e difficoltà a riorganizzare in maniera adattiva la propria esistenza. È, però, importante sottolineare come la maggior parte delle persone riesce a sopportare straordinariamente bene gli eventi traumatici senza alcuna alterazione nel funzionamento lavorativo, scolastico e nelle relazioni intime e sembra procedere verso nuove sfide senza alcuna apparente difficoltà. Tale risorsa personale viene indicata con il termine *resilienza*: con esso si intende in particolare la capacità di far fronte in maniera positiva agli eventi traumatici e di riorganizzare costruttivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà stesse. Si tratta di una competenza chiave che possiamo sviluppare tutti attraverso l'apprendimento e attraverso il potenziamento di dimensioni personali per trasformare le circostanze avverse in nuove sfide alla propria esistenza. Essa si manifesta nella capacità di mantenere un equilibrio stabile; in riferimento all'età evolutiva, tale dimensione psicologica è tipicamente intesa in termini di fattori protettivi che promuovono un esito positivo e dei tratti sani di personalità, di qui l'importanza dell'educazione, in bambini esposti a circostanze di vita sfavorevoli o avversative. Ma è bene tenere presente che la *resilienza* non coincide con l'assenza di disagio psicologico. Gli individui resilienti possono sperimentare temporanee alterazioni (preoccupazioni ricorrenti, sonno agitato ecc. per alcune settimane) ma mostrano per tutto il tempo una traiettoria stabile di funzionamento normale e la capacità di compiere esperienze produttive e di provare emozioni positive⁷. Credo che tale dimensione rappresenti uno degli elementi costitutivi del sopra indicato *habitus personologico* che, come già detto, consente di preservare la continuità spazio/temporale dei luoghi interni anche quando lo strappo esistenziale minaccia, anzi annulla, il comune intendersi della *quotidianità routi-*

⁷ Bonomo, 2005, pp. 339-340.

naria per trasformarla in una *quotidianità straordinaria*. Un costrutto teorico, quello della *resilienza*, che non può, perciò, essere ignorato nella messa a punto di modelli di *didattica* e di *pedagogia dell'emergenza*. In questo senso è importante educare la persona, sin da bambino, alla gestione di situazioni di criticità esistenziale in quanto le rappresentazioni intrapsichiche dell'esperienza sono spesso costrette a una continua e incoerente convivenza spaziale e temporale⁸.

È d'altra parte noto che l'*apprendimento*, così come la formazione, è legato alla *problematica del cambiamento*. Non è possibile che si realizzi alcun apprendimento senza una trasformazione degli equilibri precedenti interni al soggetto o relativi alle sue dinamiche interpersonali. Ma questo può avvenire solo attraverso *l'elaborazione dell'esperienza e dell'errore e all'interno della relazionalità educativa*.

Dall'intreccio tra gli aspetti di non consapevolezza dell'esperienza emotiva – che deve essere elaborata e trasformata in simboli per poi declinarsi in pensiero per diventare, finalmente oggetto di narrazione e confronto – con la relazionalità tra menti diverse è possibile pensare o imparare a farlo. Tutto ciò non ha nulla a che vedere con il semplice scambio di informazioni. Un argomento che – spostando l'angolo d'osservazione dalla parte dell'insegnante, degli educatori in generale – conduce a un'altra delle principali criticità della *didattica dell'emergenza*, rappresentata dalla necessità, da parte degli educatori stessi, di non «imporre» al bambino interessato dall'evento critico. Perciò è anche necessario essere *presenti senza essere troppo visibili*.

Senonché, è proprio della nostra tradizione culturale alimentare la convinzione che la nostra presenza educativa sia condizionata dalla visibilità; quasi che la non visibilità escluda o depotenzi la presenza educativa stessa. Accade così che *visibilità* e *emergenza* finiscano per essere tra di loro connesse in maniera ambigua e ambivalente, rischiando a volte di inficiare con azioni di protagonismo persino importanti interventi di carattere interistituzionale. Rendere *visibile* qualcuno o qualcosa significa riconoscergli importanza, riconoscerlo fino a realizzare una condizione costruttiva. Senza tale doveroso tributo si rischia di essere ingombranti fino a rendere poco visibile, poco riconoscibile, chi ha bisogno di aiuto con il rischio di trascurarlo.

A ciò si aggiunga che l'invadenza di chi aiuta e l'investimento emotivo praticato – correlati al naturale desiderio di riscatto, di risarcimento per l'impegno prodigato – possono dar luogo a sublimati atteggiamenti «manipolatori»⁹.

Una delle difficoltà da parte dell'educatore, nelle circostanze particolari di cui sto parlando, risiede dunque anche nel concedere al bambino, nell'ambito della sopra indicata relazionalità educativa, quel diritto al parziale nascondimento di sé, che è garanzia, come afferma Winnicott, di rispetto e presupposto di un rapporto di fiducia non intrusivo¹⁰.

⁸ Galanti, 2007, pp. 135-141.

⁹ Canevaro, Chierigatti, 2006, pp. 53-62.

¹⁰ Winnicott, 1970.

Ciò è tanto più importante in quanto il bambino non sempre è in grado di collocare adeguatamente l'eventuale «supporto» proposto da un adulto, per lui significativo, nella rappresentazione intrapsichica della relazione con l'altro e nella rappresentazione di se stesso. Rischiando il configurarsi di una soggettività confusiva. L'aspetto speculare a ciò è che l'educatore, impegnato nella relazione didattica in contesti di emergenza, deve entrare nella vita e nello spazio psicologico e prossimale del bambino con delicatezza, leggerezza e attenzione sollecitando lo sviluppo della capacità di *coping* del soggetto stesso¹¹. Intendendo, con tale ultima espressione, quell'insieme di capacità e di abilità che un soggetto può apprendere in contesti formalmente deputati all'apprendimento ma anche in contesti non formali e informali. Un insieme di abilità e competenze che il bambino può acquisire realizzando cambiamenti nell'organizzazione della propria vita, nel proprio stile di comunicazione, per mezzo cioè di una vera e propria ristrutturazione cognitiva. Si tratta dunque di un costrutto legato ad azioni inerenti la dimensione cognitiva del bambino – in ciò si differenzia, almeno nella mia interpretazione, dal concetto sopraesposto di *resilienza* maggiormente connesso al vissuto emotivo esperienziale del soggetto – che comporta l'impiego di strategie didattiche precise la cui trattazione specifica esula dal presente lavoro.

Anche nella pedagogia dell'emergenza torna dunque, con urgenza e a maggior ragione, la necessità di riflettere sull'importanza del ruolo svolto dall'adulto significativo in ordine a due dimensioni tra loro inestricabilmente legate: quella emotiva e quella cognitiva. Infine, in questa direzione, credo rivesta un certo interesse la traduzione in termini educativi del concetto di *rêverie* introdotto da Bion in tutt'altro ambito disciplinare. Una funzione relazionale, quella della *rêverie*, che consente all'adulto significativo di modulare il vissuto emotivo del bambino tenendo conto del fatto che le capacità empatiche, applicate appunto dall'adulto, permettono di conoscere e di individuare la natura dei sentimenti e delle emozioni del bambino. È evidente il riferimento all'importanza dell'empatia che diventa un sussidio didattico¹². Quando tale processo si realizza per così dire in modo corretto i bisogni del bambino vengono accolti e, rispondendovi in maniera adeguata, viene scoperto ciò che essi sono. Tale possibilità trasformativa consente alle emozioni così angoscianti da non poter essere trattenute nella propria mente (quindi immaginate e pensate), di divenire pensabili, di trasformarsi così in immagini mentali e in pensieri. È in questo modo, afferma Bion, che origina e prende forma l'apparato per pensare i pensieri (funzione alfa)¹³.

Per concludere in riferimento, dunque, alla relazionalità educativa e a quella che possiamo definire un'educazione emotiva applicata alle condizioni di crisi, l'insegnante deve, in alcuni momenti, essere in grado di realizzare una vera e propria funzione di *rêverie* rispetto all'alunno. Perché alcune par-

¹¹ Cfr. Moderato, 2002.

¹² Isidori, 2008, pp. 47-54.

¹³ Bion, 1973.

ticolari circostanze e esperienze ci insegnano, è proprio il caso di dire sulla nostra pelle, che ciascuno di noi non è un essere le cui capacità sono date una volta per tutte; al contrario, le nostre competenze, abilità e persino le nostre risorse psicologiche possono alterarsi fino ad avere la dolorosa impressione che minaccino di scomparire per una serie di fattori coincidenti o contigui che irrompono nel campo, scompaginando l'evolvere naturale di quella che, fino a poco tempo prima, credevamo fosse e dovesse essere la nostra esistenza.

Bibliografia

- W. R. Bion, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Roma, Armando, 1972
- W. R. Bion, *Gli elementi della psicoanalisi*, trad. it., Roma, Armando, 1973
- L. Bellatalla, *Scienze dell'educazione, teorie e pratiche educative, diversità*, Roma, Carocci, 2007
- G. A. Bonomo, *Perdita, trauma e resilienza umana*, in C. Cornoldi, G. Axia, S. Di Nuovo, «Nuove tendenze della psicologia», n. 3, dicembre, 2005, pp. 339-340
- A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Roma, Carocci, 2006, pp. 53-62
- F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996
- F. Cambi, *La persona non è una 'res': appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in A.M. Bernardinis, W. Bohm, M. Laeng, R. Laporta (a cura di), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais*, La Spezia, Agorà, 1999
- F. Cambi, *Una professione tra competenze e riflessività* in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi-C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2003
- A. M. Carpi (a cura di), *Friedrich Nietzsche. Le Poesie*, Torino, Einaudi, 2008, p. 31.
- A. Ferro, *La tecnica della psicoanalisi infantile*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1992
- M. A. Galanti, *Sofferenza psichica e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007
- A. Gromi, *Disagio e sistema scolastico: un modello istituzionale*, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2006, pp. 19-54
- V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- M. V. Isidori, *Il dibattito europeo sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e ipotesi di sviluppo*, Pisa, ETS, 2008, pp. 47-54
- C. Laneve (a cura di), *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopie*, Roma, Carocci, 2008
- SF. La Longa (a cura di), *La terra trema Io No, Corso di formazione insegnanti*, Progetto Edurisk, materiale a uso interno, Regione Sicilia e Dipartimento Regionale Protezione Civile, Messina, 2006

- M. Lo Iacono, M. Troiano, *Psicologia dell'emergenza*, Roma, Editori Riuniti, 2002
- L. Mercadante (a cura di), *Coprogettare l'apprendimento. Modelli, esperienze, casi*, Roma, Carocci, 2007
- D. Mesa, *Disagio scolastico e ambienti sociali*, in P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2006
- P. Moderato, *La professione di psicologo*, «Giornale dell'ordine nazionale degli psicologi», n. 5, ottobre 2002
- F. Pesare, *La soggettività nella progettazione educativa*, Roma, Carocci, 2002
- C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e apprendimento. Una proposta per l'autoformazione degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2005
- A. S. Reber, *Dizionario di psicologia*, Roma, Lucarini, 1985
- P. Ricouer, *Sé come un Altro*, trad. it., Milano, Jaca Book, 1993
- C. R. Rogers, D.E. Russell, C. Rogers, *Un rivoluzionario Silenzioso. Lo psicoterapeuta centrato sulla persona che rivoluzionò la psicologia*, Bari, edizioni la meridiana, 2006
- P. Triani (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Roma, Carocci, 2006
- L. Trisciuzzi, *Dizionario di didattica*, Pisa, ETS, 2001, p. 197
- D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, trad. it., Roma, Armando, 1970
- S. Ulivieri, *Educazione e marginali*, Firenze, La Nuova Italia, 1999
- P. Zanelli, *Uno «sfondo» per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986.