

Dalla scuola “Narciso” alla scuola “Telemaco”.  
Ripensare l’educazione tra visioni del futuro e tempo presente  
From the “Narciso” school to the “Telemaco” school.  
Rethinking education between visions of the future  
and the present time

Simona Perfetti

Università della Calabria | simona.perfetti@unical.it

**ABSTRACT**

One of the main characteristics of the figure of Narcissus in the educational field concerns the dissolution of symbolic boundaries between generations. This condition, which disorients teachers and parents, is characterized by a socio-existential discomfort that prevents them from becoming adults and taking on the responsibilities that life inevitably imposes. In contemporary society, it is necessary to create new educational alliances between school, and family that create an inclusive dimension, which, by making all the people involved in the educational communities, adults and young people responsible, aims at building appropriate spaces for reflection on the educational importance of the sphere affective-relational, understood as a fundamental moment of emotional growth.

Tra le caratteristiche principali del complesso di Narciso in ambito educativo, emerge quella relativa alla dissoluzione dei confini simbolici tra le generazioni. Tale condizione che disorienta insegnanti e genitori è caratterizzata da un disagio socio-esistenziale che impedisce loro di diventare autenticamente adulti, assumendosi le responsabilità che la vita inevitabilmente impone. Ecco perché, nella società contemporanea, si avverte la necessità di realizzare nuove alleanze educative tra scuola e famiglia che possano concorrere alla realizzazione di una dimensione inclusiva, ovvero una dimensione che, responsabilizzando tutte le persone coinvolte nelle comunità educanti, adulti e giovani, miri alla co-costruzione di opportuni spazi di riflessione sull’importanza della sfera affettivo-relazionale, intesa come momento fondamentale di crescita emotiva.

**KEYWORDS**

School; Family | Young | Education | Society  
Scuola | Famiglia | Giovani | Educazione | Società

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

**Citation:** Perfetti, S. (2024). Dalla scuola “Narciso” alla scuola “Telemaco”. Ripensare l’educazione tra visioni del futuro e tempo presente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 52-58. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-08>.

**Corresponding Author:** Simona Perfetti | [simona.perfetti@unical.it](mailto:simona.perfetti@unical.it)

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-08

**Received:** 12/4/2024 | **Accepted:** 1/6/2024 | **Published:** 29/6/2024

## Premessa

Riflettere sulle pratiche educative nella contemporaneità non è un'operazione semplice, poiché chiama in causa una serie di considerazioni sul tempo presente, “un tempo del non più e del non ancora: un tempo mobile e per ciò stesso foriero di possibilità e di rischi, di successi e di fallimenti, di speranze e di paure” (Loiodice, 2023, p. 13).

Il rapporto che la persona vive oggi con il tempo e con lo spazio è caratterizzato dall'accelerazione e dal “pensiero sbrigativo” (Contini, Demozzi, Fabbri & Tolomelli, 2014) che riduce la complessità della vita quotidiana al narcisismo, alla popolarità, all'individualismo sfrenato, alla competizione.

Questa forma di pensiero trae le sue origini dai diversi livelli di esperienza che, sulla scia del pensiero di Schutz e Luckman (1973), Magatti (2002) tempo fa aveva sintetizzato parlando di esperienza diretta ed esperienza mediata. Nel caso dell'esperienza diretta, la compresenza fisica delle persone aveva determinato lo stile e i contenuti delle relazioni, poiché ogni individuo quotidianamente viveva di esperienze dirette, orientate nel tempo e nello spazio, fondate sulla reciprocità.

La società, con l'avvento della Rete, si era caratterizzata per una modalità mediata di relazione, la cui principale peculiarità era stata proprio il venir meno dell'immediatezza spazio-temporale: “Noi impariamo ad agire anche quando gli altri non sono fisicamente presenti. Ne ho un'esperienza diretta della loro fattuale esistenza. Io colgo l'esistenza fattuale di un altro solo attraverso tipificazioni derivate” (Schutz & Luckman, 1973, pp. 72-73).

Oggi quelle considerazioni si sono radicalizzate, in quanto la dimensione dell'incertezza sembra essere diventata il volano che attraversa la contemporaneità: “È la sensazione di non poter prevedere come sarà il mondo quando ci sveglieremo la mattina seguente, è la fragilità e l'instabilità del mondo [...]. Il futuro equivale all'ignoto, al non sapere cosa potrà accadere” (Bauman, 2018, pp. 12-13). L'incertezza, pertanto, è come se avesse allontanato il tempo dalla sua essenza, la linearità, che dal passato come memoria dovrebbe orientare al futuro inteso come progettualità.

Nell'odierna società è come se la persona fosse stata inghiottita in un tempo circolare che travolge anche la scuola come istituzione educativa, in quanto tale istituzione si trova a essere investita da questa “accelerazione senza regole” che obbliga a ritmi troppo veloci, a risposte immediate e a soluzioni rapide che fanno venire meno quelle caratteristiche fondamentali della persona, quali la prefigurazione (Loiodice, 2023), la possibilità di poter gestire l'inatteso, l'imprevedibile. In questa ottica la scuola Narciso, secondo la definizione di Recalcati (2014a), si pone come una scuola che focalizza tutte le sue attenzioni sul “presenteismo” dello studente, proteggendolo dal mondo esterno fino all'oppressione. Tale dimensione protettiva è caratterizzata anche da una difesa dalle emozioni difficili, dal dolore, dalla fragilità, difesa che finisce con il provocare, nel giovane, un'incapacità nell'accogliere quelle che sono, invece, dimensioni emotive fondamentali dell'esistenza.

Oltre alla crisi del tempo, un altro elemento che getta un allarme educativo sulla formazione delle giovani generazioni, è una sorta di giovanilismo imperante che sembra caratterizzare la vita esistenziale degli adulti, perché si tratta di adulti che cronologicamente e a livello relazionale dovrebbero svolgere il loro ruolo di adulti di riferimento ma, nel quotidiano, continuano a manifestare apertamente aspetti adolescenziali. Gli adulti, pertanto, tendono a non vivere le proprie responsabilità, chiusi in una bolla di leggerezza e spensieratezza, non del tutto opportuna. Tale situazione si riverbera negli adulti-genitori che, alleandosi con i figli in una relazione amicale e tra pari, vanno a incrinare il rapporto scuola-famiglia che, invece, in passato aveva garantito la continuità educativa (Ammaniti, 2016).

Ne scaturisce una situazione che causa malessere negli adolescenti, un malessere non più focalizzato sull'antagonismo tra le generazioni, ma sulla mancanza di adulti sempre meno in grado di esercitare funzioni educative (Ammaniti, 2016).

Come può il giovane aprirsi alla progettualità se gli adulti stessi prefigurano una realtà problematica e, di conseguenza, poco desiderabile?



In tale complesso scenario educativo, l'insegnante che strumenti possiede per declinare il suo ruolo culturale e deontologico, che oggi più che mai dovrebbe contemplare sia il pieno riconoscimento delle diverse manifestazioni di bisogni educativi, sia la condivisione delle responsabilità educative e progettuali in linea con il mandato di emancipazione e di democratizzazione che la scuola assume? (Mura, Zurru & Tatulli, 2020). Sempre Recalcati parla della necessità di una Scuola-Telemaco (Recalcati, 2014a) perché le giovani generazioni sono alla ricerca di una domanda di padre, proprio come Telemaco, il figlio di Ulisse, che attende il ritorno del padre che non ha mai conosciuto. Nel caso degli insegnanti, questa domanda di padre non è più affidata a modelli ideali, dogmi o rigide gerarchie che si muovono nell'ambito di un'autorità repressiva, ma deve testimoniare su come le emozioni possano attraversare il percorso esistenziale di ognuno con desiderio, curiosità e responsabilità. Queste riflessioni chiamano inevitabilmente in causa la prospettiva dell'inclusione, che oggi si pone come una dimensione culturale necessaria, poiché può rappresentare per il mondo dell'educativo la possibilità etica entro cui interpretare le diverse questioni che concernono la società umana (Lascioli, 2021). Basti pensare ai diritti umani e alla giustizia sociale, all'importanza di assicurare forme di convivenza democratica che rispettino le differenze di ognuno, il bisogno di realizzare ambiti d'istruzione e sociali in cui gli individui possano vivere il senso di appartenenza, al di là delle loro diversità di opinione, di orientamento sessuale, diversità culturali, religiose. Parlare, pertanto, di senso di appartenenza, richiama la necessità di un approccio collaborativo, inteso come l'assunzione da parte degli insegnanti di una posizione dialogica e di mediazione nei confronti dei molteplici soggetti che attraversano i percorsi educativi (Mura, Zurru & Tatulli, 2020). Tale approccio può porsi, dunque, come un ponte tra la ricerca di un modello di solidità e uno sguardo alla complessa molteplicità dell'esistere. Così come Telemaco che non si accontenta di aspettare il ritorno del padre, ma si espone al rischio mettendosi in viaggio, gli insegnanti devono attraversare il viaggio rischioso di assumersi responsabilmente la formazione dei giovani grazie anche a una consapevolezza diversa del loro ruolo, una consapevolezza che si alimenta di umane fragilità, ma che deve comunque testimoniare, con la forza generatrice della parola, l'impegno nello stimolare nel giovane il desiderio di progettare il proprio futuro con curiosità, motivazione e spirito critico.

## 1. Genitori, insegnanti e giovani generazioni. Un patto generazionale da riscrivere

Nella società odierna la dimensione del rischio, dell'insicurezza e della disgregazione, si presenta come un tratto che non riguarda esclusivamente le giovani generazioni, ma si caratterizza come una condizione esistenziale condivisa. Il divario culturale che esiste tra il passato e l'oggi "ha infranto la linearità delle precedenti traiettorie di vita caratterizzate da una relativa stabilità; in esse era certamente possibile anche una certa dimensione di rischio che, tuttavia, rappresentava un'eventualità e non la norma" (Iori, 2012, p. 23).

Per ciò che concerne l'istituzione scolastica, fino a qualche tempo fa insegnanti e alunni hanno vissuto il modello di Scuola-Edipo (Recalcati, 2014a), una scuola, cioè, orientata dalla solidità della tradizione, nel cui ambito la gestione dei saperi si esprimeva nei termini di una dedizione assoluta nei confronti dell'autorità. In questo modello di scuola la dimensione pedagogica prevalente era di tipo repressivo, e il rapporto insegnante-alunni era fortemente gerarchizzato.

Nel corso degli anni la scuola ha seguito i cambiamenti della famiglia, sostituendo il modello di riferimento con la figura di Narciso, caratterizzato da una forte orizzontalità dei rapporti, dalla dissoluzione del legame di fiducia tra insegnanti e genitori che, oggi, non riescono più a vivere la fase dell'adulthood con saggezza e senso critico.

"La nuova alleanza tra genitori e figli disattiva ogni funzione educativa da parte dei genitori che si sentono impegnati ad abbattere ostacoli che mettono alla prova i loro figli per garantire loro un successo nella vita senza traumi, che non a indicare il senso simbolico della legge" (Recalcati, 2014a, p. 25).

Si viene, così, a creare una situazione che causa disagio nei giovani, un disagio sostenuto dal venir meno



dall'assenza di adulti in grado di svolgere funzioni educative e dallo sfaldamento del patto di alleanza tra scuola e famiglia (Riva, 2015; Crescenza, 2023).

In ambito familiare, questa situazione di criticità educativa deriva anche da un diverso concetto di figlio, vissuto sempre più narcisisticamente come oggetto di desiderio e di autorealizzazione del genitore (Vinciguerra, 2018; Perillo, 2019).

I genitori "adulescenti" di oggi hanno la possibilità di scegliere come e quando avere un figlio, e questa circostanza ha influito da una parte nell'amare il figlio fino a una forma di protezione patologica, dall'altra nel creare una mitizzazione dell'infanzia con l'immagine di un figlio da adorare.

"Oggi gli adulti si vedono attraverso i bambini; si proiettano in loro [...]. Non è certo che i bambini ci abbiano davvero guadagnato da un tale allucinato sovrainvestimento, da una tale regalità immaginaria cui sono stati promossi" (Gauchet, 2010, p. 7).

Ci sono altre ragioni che condizionano la crisi della collaborazione tra genitori e insegnanti. Frabboni (2012), ad esempio, tempo fa aveva riflettuto su come le immagini veicolate dai media attraverso i *talk show* e i quotidiani, avevano contribuito a creare una sorta di doppio inganno: la paura e l'anti-scuola poiché tali immagini, bombardando con drammi di persone afflitte da atrocità, avevano finito con l'aumentare il rischio della paura dell'altro. Oggi la situazione, a causa dell'avvento e del consolidarsi dei Social Media nella vita quotidiana dell'individuo, si è radicalizzata. La preoccupazione che genera l'altro da sé assume nuovi volti, alimentando nei genitori una paura-indifferenza nei confronti degli insegnanti che diventano loro nemici nell'educazione dei figli, non riconoscendo e non ritrovando più, purtroppo, nella scuola quel luogo fondamentale per la formazione delle giovani generazioni.

Questa sorta di filo rosso che accomuna il narcisismo dei genitori e quello dei figli, finisce con l'arrestare e/o ridurre ogni responsabilità educativa, in quanto i genitori si sentono maggiormente coinvolti nel non intralciare il successo dei figli, che "non a indicare il senso simbolico della legge" (Recalcati, 2014a, p. 25).

In questo nuovo scenario, gli insegnanti sono consapevoli sia di non avere più quell'autorevolezza che caratterizzava la scuola Edipo, sia il sostegno delle famiglie che si muovono ora tra il delegare le funzioni educative alla scuola, e l'intromettersi nelle questioni didattiche (Cardinali & Migliorini, 2013).

A oscillare sembra essere anche l'idea che nelle famiglie e a livello sociale sempre meno si sappia riconoscere l'esperienza scolastica come un "bene comune" da preservare e da imparare a gestire nel modo migliore, come risorsa fondamentale per la convivenza civile e per l'esercizio dei diritti dei propri figli, come occasione di confronto e apprendimento per lo sviluppo di una società civile (Guerrini, 2018, p. 310).

Una società che non riesce a comprendere e orientare i giovani nell'andare alla ricerca della propria forma rischia di perdere il senso ultimo che dovrebbe animare ogni società democratica, ovvero aiutare i giovani a inserirsi nelle dinamiche societarie con senso civico, rispetto dell'altro, accoglienza e solidarietà.

Le giovani generazioni vivono oggi un momento storico attraversato dai miti dell'apparire e del successo a tutti i costi, dinamiche che appaiono come l'unico generatore simbolico di valori che rende tale momento pervaso dalla mancanza di slanci, dall'insensatezza e dalla disgregazione (Palma, 2017).

Non sorprende che in un simile scenario i giovani si sentano disincantati e sfiduciati, faticino a reggere lo spazio vastissimo di libertà e di solitudine che li investe, si scoprono disinteressati alla scuola, emotivamente analfabeti, inariditi dentro. Contagiati da un sentimento sempre più profondo di precarietà, rischiano di lasciarsi sopravvivere, ripiegati su se stessi, sulle vie sterili dell'evasione e del consumo, in un afasico (e troppo spesso virtuale) "non-luogo" in cui la famiglia e la scuola – entrambe in crisi di legittimazione e di identità – hanno debole presa, e dove non esiste più un corroborante "noi" motivazionale (Fonte, 2011, p. 315).



Se, dunque, si comprendono da una prospettiva educativa sia le dinamiche che alimentano tali forme di disagio, sia l'innata tensione della persona nel voler progettare per guardare lontano, sarà più facile per chi si occupa di educazione gettare le basi per indicare percorsi educativi collaborativi che possano valorizzare qualità inclusive, tanto nella progettazione e nella realizzazione di attività educative che si focalizzano sulla condivisione e sulla consapevolezza emotiva (Iori, 2012), quanto nella realizzazione di nuove forme di interazione tra insegnanti e genitori.

## 2. L'insegnante-testimone nella società contemporanea. I giovani, la vita emotiva e il futuro

Nelle pagine precedenti si è riflettuto su come le giovani generazioni vivano in una società adulta dissociata che, proiettando sullo schermo la colpa delle manifestazioni di disagio giovanile, vuole liberarsi di una fragilità che gli adulti stessi faticano a riconoscere e ad ammettere (Lancini, 2023).

Ecco perché i giovani, oggi, si trovano a doversi confrontare con "l'ideale dell'Io" (Lancini, 2023), un ideale alimentato dal successo e dalla bellezza a tutti i costi.

In una complessa temperie culturale come quella attuale, la figura dell'insegnante si pone come fondamentale a patto che riesca a educare i giovani all'ascolto e al dialogo, perché l'ascolto può aiutarli a prendersi cura delle parole per ridare dignità a sentimenti ed emozioni (Iori, 2012) e il dialogo centrato sull'empatia può costruire piste formative basate sulla conoscenza profonda dell'alterità (Bobbio, 2012).

Galimberti (2007) tempo fa, parlando delle responsabilità di scuola e famiglia nella formazione degli adolescenti, aveva affermato che gli insegnanti rispetto ai genitori avevano una marcia in più, forse perché non accecati da quell'amore incondizionato che spesso ostacola i genitori nel percorso di crescita dei figli.

Condividendo in parte quelle riflessioni, si potrebbe affermare che gli insegnanti, forti di questa sorta di mandato educativo, dovrebbero porsi come dei testimoni in grado di indicare la via ai giovani, una via che, comunque, dovranno imparare a percorrere da soli, valorizzando le proprie potenzialità e individualità.

Noi siamo nell'epoca del tramonto irreversibile del padre, ma siamo anche nell'epoca di Telemaco. Le nuove generazioni guardano il mare aspettando che qualcosa del padre ritorni ma questa attesa non è una paralisi malinconica. Le nuove generazioni sono impegnate, come farà a Telemaco, nel realizzare il movimento singolare di riconquista del proprio avvenire, della propria eredità (Recalcati, 2012).

Questa domanda di padre desiderata dai giovani non è più una domanda che si alimenta di modelli ideali e di eroi, ma è quasi una richiesta, a volte non consapevole, di azioni, di scelte, di sentimenti capaci di testimoniare, appunto, come si possa stare in questo mondo con cura e prossimità (Iori, 2024).

Solo un insegnante radicalmente umanizzato (Recalcati, 2014b) sarà capace di indicare, attraverso la testimonianza del proprio insegnamento, che la scuola può ancora generare un nuovo senso di comunità. Un insegnante siffatto, consapevole delle proprie fragilità perché lontano dall'insegnante autoritario della scuola Edipo, può esaltare le potenzialità dei giovani e spingerli a essere non più spettatori di emozioni riprodotte sullo schermo, ma soggetti attivi nel vivere quelle emozioni autentiche che si attraversano quotidianamente nel percorso esistenziale. Scrive Goleman: "I sentimenti più profondi, le passioni e i desideri più intensi, siano per noi guide importantissime, alla cui influenza sulle vicende umane la nostra specie deve in gran parte la propria esistenza" (Goleman, 2011, p. 20). Questa riflessione è particolarmente vera per quanto riguarda l'universo giovanile, poiché l'adolescenza rappresenta quel periodo della vita nel quale le emozioni si impongono con tutta la loro potenza, una potenza generatrice di sfide ma anche di creatività, curiosità, desideri. L'insegnante-testimone, pertanto, muovendosi in una prospettiva inclusiva intesa come quell'azione del collaborare in grado di incoraggiare la creazione di uno spirito di solidarietà (Cottini, 2017), la promozione dei valori della partecipazione e della cittadinanza (Canevaro, 1999), la valorizzazione dell'interiorità e dell'ascolto del sé (Iori, 2012), sarà in grado di strutturare il proprio agire nell'ambito di una crescente ca-



pacità di comprendere il mondo dell'altro attraverso il dialogo condiviso con i giovani (Clark et al., 1996). In altri termini, cambia la cornice epistemologica di riferimento dell'inclusione, che ora si pone come una dinamica costruttiva, un "divenire" al quale partecipare" (Canevaro, 2013, pp. 183-184). Ecco perché il dialogo condiviso, in un'ottica educativa così intesa, può declinarsi nella volontà, da parte dei giovani, di lasciarsi interpellare dai sentimenti grazie alla pratica dell'ascolto del silenzio (Iori, 2012), una di quelle pratiche educative in grado di rallentare il tempo e farlo tornare alla sua linearità. L'ascolto, nella società attuale, è un'abitudine a cui le giovani generazioni non sono abituate, ma il silenzio è fondamentale per esaltare le tonalità emotive, per "sentire l'alterità e la sua prossimità" (Rossi, 2004, p. 11).

Per ridare dignità ai sentimenti occorre prendersi cura delle parole: non solo delle parole che spiegano, ma anche delle parole sussurrate che parlano il linguaggio dell'empatia, della condivisione, della solidarietà. Quelle parole sono forse in grado di colmare quel vuoto interiore che i giovani non riescono a riempire tramite il lessico (la cosiddetta "generazione 20 parole") codificate negli slang dei cellulari, di Twitter, di Facebook. L'ascolto dell'altro e del suo farsi parola ha bisogno del silenzio per lasciar emergere l'alterità che man mano si svela, suscitando stupore e meraviglia della sua unicità (Iori, 2012, p. 33).

## Bibliografia

- Ammaniti, M. (2016). *La famiglia adolescente*. Laterza.
- Bauman, Z. (2018). *L'ultima lezione*. Laterza.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181–184.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Carocci.
- Clark, C., et al. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193–231.
- Contini, MG., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica*. Unicopli.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nel tempo dell'incertezza*. Pensa MultiMedia.
- Fonte, V. (2011). Condizione giovanile nella scuola e nella società. *Formazione e Insegnamento*, 3, 313–317.
- Frabboni, F. (2012). La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di educazione Familiare*, 1, 19–24.
- Galimberti, U. (2007). *Lospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Feltrinelli.
- Gauchet, G. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Vita e Pensiero.
- Goleman, D. (2011). *L'intelligenza emotiva*. Rizzoli.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della didattica e della formazione docente*, 15, 304–321.
- Iori, V. (2024). Cura e prossimità per l'innovazione delle città. Retrieved April 09, 2024, from [https://www.huffingtonpost.it/blog/2024/04/06/news/cura\\_e\\_prossimita\\_per\\_innovazione\\_delle\\_citta-15568468/?fbclid=IwAR32LSnUoosqXq9t1\\_v3yuUssW5A5eSQ1buTJ1bof-rqtzVn5-V4mQ4Qh0c\\_aem\\_AUw8fqvyD9JQLkRmEocdUkW2JfHCgvDfnUkb3rPrTjvIEyve0iTLb84dDUCeUUJpqKQ](https://www.huffingtonpost.it/blog/2024/04/06/news/cura_e_prossimita_per_innovazione_delle_citta-15568468/?fbclid=IwAR32LSnUoosqXq9t1_v3yuUssW5A5eSQ1buTJ1bof-rqtzVn5-V4mQ4Qh0c_aem_AUw8fqvyD9JQLkRmEocdUkW2JfHCgvDfnUkb3rPrTjvIEyve0iTLb84dDUCeUUJpqKQ)
- Iori, V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3, 23–35.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Lascioli, A. (2021). Pedagogia speciale e approccio inclusivo: una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 24–29.
- Loiodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Progedit.
- Magatti, M. (2002). Persona e mutamento sociale. La globalizzazione cambia davvero qualcosa? *Studi di Sociologia*, 40(4), 413–430.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni*, 7(2), 319–335.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. FrancoAngeli.



- Recalcati, M. (2012). *Padri e figli. Il complesso di Telemaco*. Retrieved April 5, 2024, from <https://illumination-school.wordpress.com/2014/10/26/2519>
- Recalcati, M. (2014a). *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014b). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi.
- Riva, M. G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia Oggi*, 2, 21–39.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti*. Unicopli.
- Schutz, A., & Luckman, T. (1973). *The structures of the life world*. Northwestern University Press.
- Vinciguerra, M. (2018). La relazione educativa “affettiva”: ripensare il rapporto tra scuola e famiglia. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 617-623). Pensa MultiMedia.

