



Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Cura, educazione, pratiche formative per un apprendimento comunitario e inclusivo nell'epoca della disgregazione sociale

Paola Aiello

Università di Salerno

Fabio Bocci

Università Roma Tre

Daniele Fedeli

Università di Udine

Catia Giaconi

Università di Macerata

Fausta Sabatano

Università di Salerno

Tamara Zappaterra

Università di Ferrara

Eventi disastrosi come la tragedia di Crans-Montana, verificatasi nel dicembre 2025, così come episodi meno recenti (ad esempio, gli accadimenti verificatisi del 2013 nella discoteca Kiss in Brasile con oltre 230 morti oppure quelli avvenuti nel 2003 al nightclub *The Station* negli Stati Uniti, dove morirono oltre 100 persone, o ancora più indietro la strage allo stadio Heysel nel lontano 1985) interrogano quanti si occupano di processi evolutivi e di interventi educativi, con particolare riguardo a ragazze e ragazzi, bambine e bambini.

Infatti, pur legandosi da un lato alle dinamiche relazionali che si scatenano in situazioni di sovraffollamento (*crowd dynamics*) e, dall'altro, all'inadeguata gestione delle misure di sicurezza del luogo (*safety engineering*), questi *crowd disasters* chiamano in causa l'immagine che abbiamo costruito socialmente e culturalmente dei soggetti in essi coinvolti, soprattutto se in età adolescenziale o nella prima età adulta, e dei dispositivi educativi e di controllo sociale ritenuti più o meno responsabili di questi eventi.

Situazioni di questo tipo tendono generalmente a suscitare un ampio dibattito nell'opinione pubblica e negli addetti ai lavori, col rischio tuttavia di cadere in possibili spiegazioni semplicistiche, da un lato, e rassicuranti, dall'altro: ad esempio, attribuendo *la colpa* all'uso degli smartphone, all'alcool e alle sostanze (quindi allo sballo) o ad altri *dispositivi* ritenuti *tipici* dei/nei giovani. Sicuramente, si tratta di variabili che possono contribuire all'emergere di condotte sregolate (in base a modelli *cumulativi* del rischio oggi molto accreditati in ambito scientifico) ma non bastano a spiegare la generalità di tali comportamenti (a meno di non ipotizzare una generale dipendenza dallo smartphone o dall'alcool in tutti i giovani, cosa assolutamente non avvalorata dai dati, se parliamo di *reale* dipendenza o non di semplice utilizzo, anche se eccessivo, di determinati strumenti). Tali spiegazioni rischiano di essere molto rassicuranti e assolutorie per il mondo adulto (in particolare per chi ha funzioni educative): *la colpa* di certi eventi non sarebbe quindi nostra e dei modelli educativi e culturali che adottiamo a scuola, in famiglia o nella società. *La colpa* sarebbe invece di un fattore esterno (lo smartphone, l'alcool, ecc.) che purtroppo è fuori dal nostro controllo.



Inoltre, ignorano il contributo fondamentale di quei modelli cosiddetti *cumulativi del rischio* che evidenziano come determinate problematiche comportamentali siano l'esito del sommarsi nel corso degli anni di una serie di variabili avverse di tipo individuale, familiare, sociale e istituzionale (Dodge & Pettit, 2003).

Un'altra interpretazione semplicistica, in realtà presente fin dall'antichità, consiste nel ritenere le nuove generazioni *de-generate* rispetto alle precedenti, prive di valori, ecc.: di volta in volta ragazzi e ragazze vengono individuati come fragili, aggressivi, superficiali, irrispettosi, videodipendenti, ecc.: questo, però, rischia anche di divenire un escamotage per non ascoltarli e, soprattutto, per privarli di una reale soggettività sociale e politica.

Proprio per evitare questi rischi, il presente numero dell'*Italian Journal of Special Education for Inclusion* ha voluto dare spazio alle riflessioni e agli studi scientifici di quanti intendono affrontare tali questioni, coniugando un pensiero complesso con un impianto metodologicamente rigoroso. L'obiettivo, infatti, è quello di problematizzare le spiegazioni, rendendole più complesse nel senso etimologico del termine (da *cum* ossia *insieme* e *plectere* ossia *annodare, intrecciare*): mettere insieme più variabili, riflettere sulle loro interazioni reciproche, dai fattori micro a quelli macro, dalle dimensioni individuali (bio e psicologiche) a quelle sociali (pedagogiche, culturali, politiche, ecc.), in base a un modello bio-psico-sociale che può e deve essere la lente attraverso cui leggere determinati eventi, soprattutto per scardinare il ricorso all'attribuzione *delle colpe* e per approdare a una lettura laica (quindi scevra di pregiudizi) delle variabili in gioco nei contesti e nelle situazioni oggetto di analisi e approfondimento. Insomma per uscire dalla *cultura delle colpe* e dare voce alla *cultura delle responsabilità*.

Al contempo, si è voluto sollecitare una riflessione sui dispositivi e sulle pratiche educative e formative che favoriscano modalità di apprendimento comunitario e inclusivo, tali da permettere a bambine e bambini, ragazze e ragazzi ma anche a giovani adulti/e, di costruire significati personali (e al tempo stesso collettivi) nei propri percorsi di vita.

Si tratta di interrogarsi su quanto le agenzie educative e formative (famiglia, scuola, università, gruppi, associazioni e altri differenti corpi sociali e politici che innervano la nostra comunità) siano oggi in grado di corrispondere alla profonda esigenza di trasformare il sistema educativo-formativo, dal basso così come dall'alto, promuovendo in modo sostanziale e non solo formale percorsi di sviluppo evolutivo significativi per le attuali e future generazioni, accompagnando la fondamentale azione finalizzata all'acquisizione delle conoscenze (dimensione culturale-disciplinare) con un altrettanto basilare azione finalizzata a favorire e a sostenere i processi di autodeterminazione e di autorealizzazione di chi cresce, senza operare distinzioni gerarchiche ma facendo leva sulla interazione sinergica tra tutte queste *componenti*.

Come è possibile allora comprendere i comportamenti emessi da ragazzi e ragazze nei momenti in cui divampava l'incendio nel locale di Crans-Montana e, più in generale, in tutte quelle tragedie avvenute in situazioni di affollamento (*crowd disasters*)?

E, per estensione (e senza limitarci a questo tragico evento), come possiamo comprendere meglio il fenomeno a cui stiamo assistendo (e non da oggi) e che qui abbiamo voluto essenzializzare con la locuzione *vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io*?

Senza alcuna pretesa di rispondere in modo definitivo a tale/i quesito/i, abbiamo provato a lasciarci guidare da un intento ermeneutico, per *comprendere* e per agire consapevolmente, aprendo nuove piste interpretative, anche alla luce delle continue e profonde modificazioni del contesto sociale.

La fragilità dell'io può essere indagata attraverso alcune direttrici di ricerca ben definite.

Ad esempio è lecito chiedersi se non siamo in presenza di un *décalage* diffuso delle *funzioni esecutive* nelle nuove generazioni. È possibile cioè, e forse anche doveroso, chiedersi se non vi sia una disfunzione di quelle funzioni complesse, quali la pianificazione, l'inibizione o a flessibilità, mediate in gran parte dalle aree prefrontali e dai network fronto-sottocorticali del cervello, che consentono all'individuo di percepire adeguatamente il contesto e, di conseguenza, di regolare il proprio comportamento, anche in assenza di indicazioni provenienti dall'esterno. Al tempo stesso, però, stando anche ai dati della letteratura scientifica, è difficile immaginare che tali disfunzioni siano così sovra-rappresentate nella popolazione giovanile. È maggiormente plausibile allora ipotizzare e indagare l'interazione tra le dimensioni bio-psico (il livello di



maturazione delle aree prefrontali e lo sviluppo delle funzioni esecutive) e quelle sociali (il tipo di supporto e di stimolazione che il contesto educativo fornisce allo sviluppo di tali funzioni): è opportuno sottolineare infatti che, da un punto di vista meramente evolutivo ed epigenetico, lo sviluppo di queste funzioni non dipende solamente dal substrato neurobiologico, ma richiede un ambiente supportante e stimolante, soprattutto in alcune finestre evolutive ed in alcuni periodi critici della crescita. In tal senso sarebbe opportuno chiedersi: in che misura i modelli pedagogici e didattici oggi prevalenti stimolano lo sviluppo di quelle funzioni esecutive (inibizione, pianificazione, generatività, memoria di lavoro, ecc.) che favorirebbero nei ragazzi una maggiore capacità previsionale? Quanto atteso dal mondo adulto nel comportamento giovanile corrisponde a quanto lo stesso mondo mette a disposizione e sostiene nelle sue pratiche educative e formative? In un'epoca segnata da una profonda mutevolezza e da una forte imprevedibilità/instabilità dei contesti di vita quotidiana (a scuola, nel mondo lavoro, nella società), da quella liquidità discussa da Zygmunt Bauman sia a livello sociale (2011) sia a livello emotivo e soggettivo (2009), stiamo assistendo pericolosamente ad un ritorno, o almeno ad un rimpianto, a modelli pedagogici vecchi, fondati su metodologie didattiche del passato, nate e utilizzate in un mondo molto diverso dall'attuale. In altre parole, l'esercizio e il potenziamento delle funzioni esecutive e autoregolatrici richiedono modi innovativi di fare educazione e didattica, senza rimpiangere un passato fantasmaticamente ricordato come idilliaco.

Una seconda strada da indagare riguarda il rapporto tra eventuali fattori di *disregolazione emotiva* e i *modelli socio-educativi* dominanti (o nuovamente rimpianti). Anche qui è possibile una duplice lettura: possiamo ipotizzare una sorta di *immaturità emotiva* da parte dei *giovani di oggi* ma, al tempo stesso, possiamo anche cercare di rilevare se e in che misura i contesti educativi e formativi rappresentino attualmente quella *palestra* adeguata a far acquisire, sviluppare ed esercitare componenti emotive più mature e autoregolate. Un esempio cogente è il richiamo alla *Legge 22 del 19 febbraio 2025*, che parla di *competenze non cognitive e trasversali*, come se le competenze emotive (dall'autoconsapevolezza alla regolazione) siano definibili solo in negativo, rispetto a una supremazia del *cognitivo*, considerato quasi come unico obiettivo e parametro dell'intervento educativo. Viene da chiedersi se abbiamo già smarrito l'eredità del concetto di 'intelligenza emotiva' (Salovey & Mayer, 1990), che pur avendo dei limiti concettuali evidenti (ossia il doversi appoggiare ad un termine storicamente critico e semanticamente ambiguo come quello di 'intelligenza' e l'utilizzare l'emotività come aggettivo e non come sostantivo), tuttavia poneva al centro della riflessione scientifica e del relativo intervento educativo proprio le emozioni nelle loro diverse sfaccettature. Siamo allora in grado di immaginare contesti educativi scolastici ed extrascolastici, formali e informali, in cui l'acquisizione di competenze emotive non si risolva nella semplice aggiunta di qualche attività dedicata alla sfera emotiva (l'ora delle emozioni), ma vada invece a interagire attivamente con tutti i momenti formativi non solo dei discenti ma anche dei docenti, superando quindi il già indagato 'errore di Cartesio' (Damasio, 1994)?

Un terzo livello di analisi può riguardare il rapporto tra *ricerca di identità* e *modelli sociali*. La critica diffusa ai giovani e giovanissimi rispetto alla manifestazione di comportamenti di dipendenza dai dispositivi digitali e dai social (*esisto in quanto appaio, quindi mi riprendo mentre rischio la vita*) andrebbe collocata in uno sfondo più ampio, in quanto è difficile, se non impossibile, scindere i comportamenti individuali dai modelli sociali ed economici che fondano il riconoscimento individuale su pratiche di affermazione individualistica dell'*io*, con un invischiamento tra soggettività individuale e sociale che nulla a che vedere con i modelli comunitari di società e molto con quelli economicisti e finanziari del nostro tempo e che, peraltro, non riguarda certamente solo i più giovani: siamo di fronte a quel 'nuovo fascismo' volto all'omologazione totalitaria del mondo di cui parlava Pasolini?

A queste *fragilità dell'io* corrisponde sempre più una *vulnerabilità delle masse*, che nel tempo sono state progressivamente defraudate di qualsiasi tensione ideale e impegno politico finalizzati alla possibile costruzione di un mondo più giusto, equo, solidale, sostenibile e inclusivo. È venuta meno, soprattutto da parte dei e delle giovani, la *speranza* di poter essere parte attiva di quel cambiamento che si vuole vedere realizzato nel mondo e si è affermata l'epoca delle *passioni tristi* di cui parlano Benasayag e Schmit (2014) riferendosi a Spinoza.



È infatti questa l'epoca in cui sembra essersi persa quella capacità umana di trovare uno scopo e una responsabilità personale in ogni circostanza, persino nella sofferenza estrema, come affermato da Viktor Frankl (1959). L'epoca nella quale si cerca di *sortire* dai problemi e dal disagio rifugiandosi nel privato o, nel rovescio della stessa medaglia, annullandosi in un *pubblico*, che rappresenta oggi tante cose, tranne quello dell'essere autentica comunità (*Ho imparato che il problema degli altri è uguale al mio. Sortirne tutti insieme è politica. Sortirne da soli è avarizia*, come scrivevano i ragazzi di Barbiana con il loro don Lorenzo).

Di fronte a tali criticità, quali sono le risposte istituzionali che stanno ricevendo ragazze e ragazzi?

Si tratta in gran parte di reazioni basate sul divieto e sulla repressione, come evidenzia il dibattito relativo all'utilizzo dei dispositivi digitali. Di fronte ad un mondo che sta confrontandosi con sfide del tutto inedite (a partire dalla presenza sempre più pervasiva dell'Intelligenza Artificiale) ma proprio per questo affascinanti per i giovani, si tratta di fornire loro i dispositivi ermeneutici prima e operativi dopo utili per utilizzare consapevolmente, e non subire passivamente, la digitalizzazione dei contesti di apprendimento e di vita. Il semplice divieto rischia di avere solamente due conseguenze negative: da un lato, incrementare lo iato che separa le nuove generazioni dalle precedenti, innalzando muri di incomunicabilità; dall'altro, lasciare ragazze e ragazzi privi degli strumenti necessari per una gestione proattiva, e non reattiva, di certi strumenti e di certi ambienti digitali. Purtroppo, la logica del divieto è di facile 'vendita', ma significa ignorare il fatto che questi strumenti non palesano solamente dei rischi (innegabili e talvolta importanti) ma presentano anche delle opportunità significative per le nuove generazioni, soprattutto nell'ottica di creare nuovi modi di relazionarsi, socializzare, costruire comunità e realizzarsi come soggetti politici: «forse non ci pensiamo spesso a quanto i social hanno cambiato le nostre vite e le nostre percezioni del mondo. Hanno dato a tutta la possibilità – nel bene e nel male – di esprimere la loro opinione, ma soprattutto hanno dato la possibilità di far sentire la propria voce a tutte quelle soggettività in situazione di marginalità...» (Maltese & Fazliu, 2023, p. 21).

Il rapporto cioè tra dispositivi digitali (e social media in particolare) e benessere/malessere dei e delle giovani è molto più complesso e articolato, comprendendo sia elementi di criticità sia di potenzialità, come dimostra un corpo di ricerche meno attenzionato dai media generalisti (e quindi da quell'opinione pubblica che tuona contro la dipendenza dai media sofferta da ragazze e ragazzi ma poi si fa influenzare parimenti e inconsapevolmente da essi) ma sicuramente importante dal punto di vista scientifico (Steinbekk et al., 2024).

Mutatis mutandis, una situazione simile si era presentata alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, quando arrivarono in Italia i *mecha*, ossia i cartoni animati giapponesi sui super-robot (*Goldrake* in primis), provocando un timore diffuso che i bambini e le bambine smettessero di leggere e diventassero dipendenti da queste nuove (per allora) forme di intrattenimento, considerato culturalmente non alto (sempre per allora) e anzi fautore di condotte aggressive tramite meccanismi di imitazione.

Non a caso, è stato Gianni Rodari a spendere parole di ascolto e di accoglienza, in un articolo comparso sulla rivista *Rinascita* intitolato *Dalla parte di Goldrake*: «Invece di polemizzare con Goldrake, cerchiamo di far parlare i bambini di Goldrake, questa specie di Ercole moderno. Il vecchio Ercole era metà uomo e metà Dio, questo in pratica è metà uomo e metà macchina spaziale, ma è lo stesso, ogni volta ha una grande impresa da affrontare, l'affronta e la supera. Cosa c'è di moralmente degenerare rispetto ai miti di Ercole?» (Rodari, 1980, p. 19).

Era il modo di aprire una porta al dialogo, al confronto, anche allo scontro, ma riconoscersi tra generazioni e interrogarsi reciprocamente, invece di cedere a facili abiure e condanne.

L'approccio basato sul divieto, nel caso dei nuovi dispositivi digitali, si accompagna alla denuncia dei possibili rischi ad essi connessi, come ad esempio la diffusione dei fenomeni di cyberbullismo: ancora una volta, però, si confondono i piani. Vietare l'uso degli ambienti digitali (siano chat, blog, siti di gioco online, ecc.) perché in essi possono manifestarsi condotte di cyberbullismo sarebbe come chiudere le scuole perché compaiono comportamenti aggressivi: è chiaro che l'obiettivo deve essere diverso, ossia rendere quegli ambienti più sicuri, magari coinvolgendo in quest'azione proprio i ragazzi e le ragazze, in



modo da responsabilizzarli e renderli protagonisti, invece da relegarli a soggetti fragili (e quindi senza voce), da proteggere, controllare e chiudere in qualche recinto.

Tra l'altro, anche alcune recenti ricerche condotte in Italia sull'uso dei dispositivi digitali (si veda ad esempio il report *Dipendenze comportamentali nella Generazione Z* promosso dal Centro Nazionale Dipendenze e Doping e dal Dipartimento politiche antidroga della Presidenza del Consiglio dei Ministri) evidenziano come i ragazzi e le ragazze a rischio di *internet addiction* dichiarino, in tre casi su quattro, difficoltà comunicative con i genitori: forse, allora, piuttosto che prospettare interventi basati sul divieto e sulla minaccia di sanzioni (in linea con la lunga ma in gran parte inefficace tradizione della cosiddetta *tolleranza zero*), si dovrebbe investire più tempo ed energie a ricostruire reti di dialogo intergenerazionale, in cui due soggettività si confrontano e, se necessario, si scontrano.

E, allora, sono significative le parole della professoressa Candice Odgers (2024) della University of California – Irvine, che afferma, a proposito dell'accusa generalizzata ai social media di essere all'origine del malessere emotivo dei giovani: *The evidence is equivocal on whether screen time is to blame for rising levels of teen depression and anxiety — and rising hysteria could distract us from tackling the real causes.*

Ecco, il rischio è che questa *isteria* possa indurci a trascurare le reali cause del disagio giovanile: ad esempio, dovremmo laicamente domandarci: quali luoghi di socializzazione e di partecipazione sono oggi rimasti? Quanto gli ambienti digitali possono diventare i nuovi luoghi di aggregazione, riconoscimento e rivendicazione sociale e politica?

Come si vede, le questioni sono molto più complesse di quelle cui si cerca di rispondere con approcci puramente punitivi e repressivi.

Un esempio ancor più emblematico di tutto ciò è rappresentato dalla recente conversione in legge del DdL sul consenso informato in materia di educazione sessuale a scuola. In un mondo sempre più sessualizzato, in presenza di un numero crescente di femminicidi e di altre forme di discriminazione di genere, davanti alla richiesta di ragazze e ragazzi di potersi confrontare con queste tematiche, e non ultimo in presenza di una letteratura scientifica ormai sterminata che evidenzia l'importanza dell'affettività e della sessualità nella costruzione dell'identità e del benessere individuale e collettivo, si decide di vietare percorsi di educazione sessuale alla scuola dell'infanzia e primaria e renderli soggetti all'approvazione delle famiglie alle scuole secondarie. Dietro questo divieto si cela una difficoltà che da sempre parte del mondo adulto ha nel confrontarsi con la tematica della sessualità, in quanto gravata da una serie di condizionamenti sociali, morali e religiosi.

Ma, forse, c'è anche una paura verso tutto ciò che può generare diversità; come sostiene Venuto nel discutere di riproduzione sessuata e asessuata: «Grazie al sesso, che produce individui sempre differenti da chi li ha generati, in pochi miliardi di anni la biodiversità del nostro pianeta, che all'inizio era veramente scarsa, monotona e piatta, è esplosa e oggi abbiamo migliaia di migliaia di specie diverse di piante, funghi e animali (2023, p. 18).

È forse questa diversità che affascina il mondo dei giovani e spaventa quello adulto?

Dietro quel provvedimento normativo, però, si palesano dei rischi ancora maggiori e più profondi, consistenti nel riportare tutto il potere decisionale all'interno del nucleo familiare, scardinando così il ruolo della comunità educante più ampia e diffusa, costituita da soggetti sociali formali e informali (compresa ovviamente la scuola): è il ritornare nell'alveo del privatistico a scapito del sociale.

Perché allora non lasciar decidere alle famiglie a quale età sarebbe opportuno mandare i figli e le figlie a scuola? O quali argomenti di storia possano essere trattati in classe? O ancora quali luoghi visitare e quali evitare? Non è anche questo un ripiegamento all'interno del solo orizzonte familiare (accompagnato dalla retorica di una famiglia cosiddetta 'naturale' mai realmente esistita), che contribuisce inevitabilmente alla fragilità dell'Io, anche e soprattutto nel caso di contesti familiari disagiati, sofferenti, disgregati, ecc.?

Quelli qui delineati sono solo alcune riflessioni e suggestioni che accolgono e rilanciano una tema tanto delicato quanto attuale, come abbiamo potuto saggiare scorrendo queste prime pagine introduttive.

Un tema che è stato accolto e approfondito dalle autrici e dagli autori che rispondendo alla *call* hanno



voluto impegnarsi per vagliarlo e approfondirlo con una eterogeneità di sguardi e sensibilità, come è giusto e doveroso che sia in ambito scientifico e accademico.

Autrici e autori che richiamiamo qui essenzialmente con i titoli (tutti nella versione italiana) dei loro contributi e nell'ordine riprodotto poi nell'indice, anche come forma di ringraziamento per aver accolto il nostro invito:

Pamela Prosperi e Moira Sannipoli (*Narrazioni e contronarrazioni sulla fragilità. La consulenza pedagogica a scuola come spazio di riflessività*), Alberto Righi e Arianna Taddei (*La Città Educativa come agente politico-pedagogico: prospettive per prevenire fragilità individuali e vulnerabilità collettive*), Antonio Cucaro, Chiara Gentilozzi, Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani, Paolo Creati, Paola Damiani, Nicolina Pastena e Filippo Gomez Paloma (*Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità*), Luna Lembo, Stefania Morsanuto e Francesco Peluso Cassese (*Fragilità evolutive e contesti educativi: uno studio empirico sulle competenze emotive degli insegnanti*), Anna Maria Mariani, Eugenia Treglia e Domenico Rubino (*Educare all'emergenza: valutazione del rischio e regolazione emotiva come competenze socio-educative nelle società della vulnerabilità*), Monica Di Domenico, Giovanna Rosaria Palmieri e Pio Alfredo Di Tore (*Fragilità dell'io e vulnerabilità delle masse nell'epoca post-mediale. Ecologie della connessione, crisi del paradigma alfabetico e compiti della pedagogia*), Giusi Antonia Toto e Leonardo Palmisano (*Vulnerabilità delle masse e fragilità dell'io. Una riflessione pedagogica a partire dalla tragedia di Crans-Montana*), Claudia Maulini, Chiara Stella Melani e Cristiana D'Anna (*Tra esperienza e rappresentazione: la Generazione Z di fronte al rischio nell'era della mediazione digitale*), Tonia De Giuseppe e Manuel Aversano (*Il principio dell'intersoggettività nella Flipped Inclusion: educare alla responsabilità sociale*), Alessia Travaglini (*Trasformare i contesti educativi in modo comunitario: esperienze e prospettive dei docenti vincitori dell'Atlante Italian Teacher Award*), Maria Antonietta Augenti, Teodora Lattanzi, Alessandro Monchietto, Sara Mattiello e Giulia Lombardo (*Rappresentazioni del futuro e traiettorie giovanili: tra istanze di stabilità e spinte alla trasformazione strutturale*), Alfonso Filippone e Azzurra Quero (*Hikikomori e fragilità del sé: il ritiro sociale volontario come Bisogno Educativo Speciale e sfida per una scuola inclusiva*), Stefania Rossi (*Oltre la frammentazione e la vulnerabilità: la governance educativa come riequilibratore sistemico dei contesti. Il ruolo del dirigente scolastico*), Giuseppe Liverano (*Warm-up e didattica "scomposta" come dispositivi per lo sviluppo delle funzioni esecutive, l'inclusione e la cittadinanza responsabile*), Mauro Pascucci (*Dal sé egoico al sé ecologico: crisi del legame e riconoscimento in prospettiva inclusiva*), Nicola Tenerelli e Antonio Ascione (*Oltre il Limite: Ri-significazione e Coerenza Ideale nella Pedagogia dell'Adolescenza Contemporanea*), Elisabetta Faraoni (*Fragilità educativa e continuità dei percorsi: una rilettura attraverso i contesti di cura*), Francesco Del Sorbo e Rosa Indelicato (*Intelligenza emotiva, supporto tra pari e resilienza digitale: un'analisi empirica negli adolescenti italiani*), Tiziana De Vita (*Educare nella fragilità. Vulnerabilità, cura e costruzione identitaria nelle società contemporanee*), Vincenzo Cascino (*Vulnerabilità e resilienza dei virtuali nelle emergenze: un modello bio-psico-sociale tra funzioni esecutive e senso di comunità*), Alessandra Muratori (*Hikikomori, fragilità dell'io e digitale come phármakon*), Mario Ederoclite (*Governare la gioventù: fragilità e pericolosità come dispositivi morali nel discorso pubblico italiano*), Francesco Paolo Romeo (*Ritrovare la «lingua» di chi ora non ha voce. Riflessioni e criteri per orientare la parola adolescenziale e giovanile nel post pandemia*).

In conclusione, ci auguriamo che la lettura di questo numero dell'Italian Journal of Special Education for Inclusion possa rappresentare per il mondo della scuola, dell'educazione e della formazione (a tutti i livelli) una interessante opportunità di riflessione e costituire anche l'occasione per aprire un dibattito sia all'interno della nostra comunità scientifica (pedagogica e non solo) su queste tematiche sia nei contesti socio-culturali e politici del nostro Paese, per suscitare nuovi quesiti e per non fermarsi alle semplici (facili?) risposte, per percorrere sentieri nuovi, come peraltro è nella tradizione e nell'essenza della pedagogia speciale che – come richiamava già Montuschi in un suo lavoro del 1997 – sa cogliere i problemi in anticipo e laddove questi *possono sfuggire all'attenzione comune*.



Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2009). *Paura liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2011). *Modernità liquida*. Laterza.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2014). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Damasio, A. (1994). *L'errore di Cartesio*. Adelphi.
- Dodge, K.A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental psychology*, 39(2), 349–371.
- Frankl, V. (1959, trad. it. 2017). *Uno psicologo nei lager*. FrancoAngeli.
- Maltese, C. & Fazliu, G. (2023). *Decostruzione antiabilista*. Eris.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità in educazione*. Cittadella.
- Ogders, C. (2024). The great rewiring: is social media really behind an epidemic of teenage mental illness? <https://www.nature.com/articles/d41586-024-00902-2>
- Rodari, G. (1980). Dalla parte di Goldrake. *Rinascita*, 41, 19ss.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Steinsbekk, S., Bjørklund, O., Valkenburg, P., Nesi, J. & Wichstrøm, L. (2024). The new social landscape: Relationships among social media use, social skills, and offline friendships from age 10-18 years. *Computers in human behavior*, 156, 108235.
- Venuto, V. (2023). Cos'è il sesso e a cosa serve. In Barbascura X. (Ed.), *Riprodursi male. Sesso e amore apparentemente contro natura* (pp. 16-25). Mondadori.