

A cura di
Jole Orsenigo e Antoine Kattar
**IMMAGINARIO ADOLESCENTE,
ADOLESCENTI IMMAGINARI**

FrancoAngeli 

L'Opera è stata pubblicata con il contributo dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa".



Il convegno, promosso dalla Rete Internazionale Interdisciplinare di ricerca *Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain* (ACEI) in collaborazione con le Università di *Rouen Normandie*, di *Parigi 8 Vincennes-Saint-Denis* e l'INSPÉ de l'Académie d'Amiens Hauts-de-France, è stato organizzato dal *Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation* (CAREF) dell'Università della *Picardie Jules Verne* (UPJV) insieme all'insegnamento di *Pedagogia dell'adolescenza* del Dipartimento Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa" (Università degli studi di Milano-Bicocca).

Gli atti del convegno sono disponibili all'indirizzo:

<https://adolescencecontemporaine.org/it/atti-del-convegno-2022/>

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Antoine Kattar e Jole Orsenigo</i>	pag.	9
1. Programma 3° Colloquio Internazionale ACEI <i>Imaginaire adolescent, adolescents imaginaires/Immaginario adolescente, adolescenti immaginari</i>, tenutosi il 24 e 25 maggio 2022 presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca	»	15
2. Il punto di vista del <i>Grand Témoign</i> , di <i>Anna Rezzara</i>	»	19
Le tematiche emerse		
1. Adolescenza e Immaginario	»	25
Da S. Freud a oggi: specificità della fantasmatica adolescente , di <i>Florian Houssier</i>	»	26
Tra specchio e schermo , di <i>Matteo Bonazzi</i>	»	40
2. Immaginario adolescente	»	51
Sviluppare un'idea di futuro: a che serve sognare? , di <i>Dominique Méloni</i>	»	52
Nella rete di una storia senza futuro (no future), una gioventù a corto di sogni , di <i>Ilaria Pirone</i>	»	64
Tra la volontà di essere e l'essere in potenza , di <i>Ernesto Curioni</i>	»	76

3. Margini reali per immaginarsi adolescenti	pag.	87
Transidentità: la nuova questione sessuale adolescente e l'ingiunzione sociale all'autodeterminazione , di <i>Laurence Gavarini</i>	»	88
Esistenze nel flusso: note pedagogiche sul fare esperienza di adolescenza nella contemporaneità , di <i>Pierangelo Barone</i>	»	105
L'adolescenza come età di passaggio. Di quale passaggio stiamo parlando? , di <i>Pietro Enrico Bossola</i>	»	118
4. Adolescenti nell'immaginario sociale e professionale	»	125
Attendere per scegliere, attendere per rinunciare , di <i>Jole Orsenigo</i>	»	126
Violenze di sogni di pubertà: immaginario di un'adolescenza confinata , di <i>Marion Haza-Pery</i>	»	134
Esperienze di ragazza nello spazio pubblico e modalità di resistenza ai discorsi identificatori , di <i>Véronique Kannengiesser e Mej Hilbold</i>	»	142
Scrivere a rovescio , di <i>Stefano Ferrara</i>	»	155
Profili degli autori	»	162

Attendere per scegliere, attendere per rinunciare

di Jole Orsenigo

Partiamo da un'immagine.

Il ponte si slancia “leggero e possente” al di sopra del fiume [...] il ponte *riunisce* la terra come regione intorno al fiume. Così conduce il fiume attraverso i campi. I pilastri del ponte, saldamente piantati nel letto del fiume, reggono lo slancio delle arcate, che lasciano libera la via alle acque. [...] I ponti conducono in vari modi [...] su e giù gli itinerari esitanti o affrettati degli uomini, permettendo loro di giungere sempre ad altre rive e, da ultimo, di passare, come mortali, dall'altra parte. Il ponte supera il fiume o il burrone con arcate ora alte ora basse; sia che i mortali facciano attenzione allo slancio oltrepassate del ponte, sia che dimentichino che, sempre già sulla via dell'ultimo ponte, essi fondamentalmente si sforzano di superare ciò che hanno in sé di mediocre e di malvagio, per presentarsi davanti all'integrità (*das Heile*) del divino (Heidegger, 1976, pp. 101-102).

Martin Heidegger ci invita a pensare il ponte come strumento di comunicazione, ma anche come evento o esperienza; lui scrive, in quanto “luogo” (*Ort*).

Il luogo non esiste già prima del ponte. Certo, anche prima che il ponte ci sia, esistono lungo il fiume numerosi spazi (*Stellen*) che possono essere occupati da qualcosa. Uno di essi diventa a un certo punto un luogo, e ciò *in virtù del ponte*. Sicché il ponte non viene a porsi in un luogo che c'è già, ma il luogo si origina solo a partire dal ponte (Heidegger, 1976, pp. 102-13).

Siamo – noi, educatori e pedagogisti – capaci di costruire “cose” *come ponti* (Heidegger, 1976, p. 103)?

1. Il sapere (fare) dei pedagogisti

È la pedagogia teoria o pratica, filosofia o scienza/e, arte o tecnicità?

Martin Heidegger afferma della tecnica (*teckne*) che, per i Greci, non era *né arte né mestiere* (Heidegger, 1976, p. 106) consisteva piuttosto nel “far apparire” qualcosa tra le cose. Di nuovo, non ha a che fare con l’architettura o con l’ingegneria, neppure con la riproduzione di prodotti, piuttosto li fa accadere. Permette che li si possa maneggiare... magari anche distruggere o deturpare, certamente, *usare* (Agamben, 2014).

Un ponte si può frequentare in molti modi. Si può sfrecciare da una parte all’altra senza nemmeno accorgersi di usarlo; si può indugiare, rallentando, per godersi... il passaggio – la vista – sospesi, come siamo, sul baratro che si allarga sotto i nostri piedi mentre il vento ci passa tra i capelli. Si può fare del ponte la causa della trasformazione del territorio in senso inospitale: quando, come succede, i due tronconi del ponte in costruzione non si incontrano per completare l’opera. Si può, infine, guardare un ponte come bello o fatto bene.

Da quando esiste qualcosa come l’adolescenza, esistono anche l’infanzia e l’età adulta. Si tratta di un oggetto storico e pedagogico che come il ponte heideggeriano, permette la mediazione e il transito tra quelle due sponde (secondo una linea orizzontale), ma anche genera una riconfigurazione del paesaggio, istituendo, avvicinando, legando... quelle che *dalla sua costruzione in poi definiamo*, appunto, “sponde”. Addirittura potremmo affermare che queste, le sponde, “non c’erano prima” del ponte (linea verticale del cambiamento). Allora come gli adolescenti guarderemo, ora, ai bambini, l’infanzia da perdere, ora, agli adulti, quelli che abbiamo da essere. L’adolescenza così appare come un “luogo” in cui ne va della vita intera, ne sono convinti i lacaniani.

La nascita del soggetto, nella prospettiva strutturalista, è un processo logico che per consolidarsi ha bisogno di due tempi: il primo tempo è situato nell’infanzia mentre il secondo si situa nell’adolescenza e di fatto la costituisce. [...] infanzia adolescente, non sono collocabili isolatamente su di un’asse diacronico in senso generale per ogni individuo, ma sono due momenti logici derivati da operazioni soggettive che hanno un senso una temporalità differente per ogni soggetto (Gravano, 2014, pp. 59-60).

Nell’immaginario degli esperti, psicologi e sociologi dell’educazione, l’adolescenza è un “passaggio”: qualcosa che deve passare *e in fretta*. Sono i *compiti evolutivi* quelli che interessano e da raggiungere (per la psicologia dello sviluppo o dell’educazione) oppure che non si è in grado

di raggiungere (per chi studia devianza, inettitudine, stallo nelle nuove generazioni). Allo stesso modo sono questi compiti evolutivi, definiti dagli esperti, a preoccupare i genitori.

In genere, in molte opere psicologiche anche psicanalitiche, l'adolescenza è considerata come il periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta; in questo senso l'adolescente chi non è più bambino e allo stesso tempo non è ancora adulto (Gravano, 2014, p. 49).

Potrebbe essere la pedagogia ad avere un'altra immagine del ponte-adolescenza che – magari – si avvicini alla realtà dell'esperienza dei ragazzi e delle ragazze di oggi? Per gli esperti del mondo dell'educazione e formazione, l'adolescenza è un oggetto privilegiato di attenzione; un oggetto speciale e rivelativo in quanto spazio-tempo di mediazione ma anche di esperienza. *Gli educatori indulgiano con gli adolescenti sul ponte, non corrono via verso l'altra sponda, via subito. Stanno lì con i ragazzi. Hanno e si gustano la capacità-di-stare.*

Si può guardare alla condizione di “né bambini, né adulti” anche in termini positivi, se pur transitori e precari. L'adolescenza, infatti, è spazio-tempo di margine non solo di marginalità (Barone, 2011), tempo-spazio che abita il limite (Van Genneep, 1909) e ne fa esercizio. Per questo è speciale; corrisponde allo schema strutturale di *ogni* oggetto pedagogico, ci separa dalla vita quotidiana e dalle sue urgenze, mentre ci consente di restare “fuori”.

La corrente evolucionistica si rifà al concetto di crescita come lo svolgersi di tappe attraverso le quali l'individuo umano acquisisce la capacità che non possedeva nella tappa precedente: è il possesso da parte dell'individuo di determinate caratteristiche a garantire la sua normalità. A partire da una lettura dei destini dello sviluppo psicosessuale e degli studi di Piaget sullo sviluppo cognitivo si stabilisce un coefficiente di infantilismo o di maturità a ogni espressione cognitiva e affettiva dell'individuo. Questa lettura evolutiva legge i sintomi come regressione rispetto al normale sviluppo, la sofferenza nevrotica come una stagnazione evolutiva o, nei casi più gravi, una disfunzione di sviluppo (Gravano, 2014, p. 51).

Questo è quello che la pedagogia potrebbe suggerire alle scienze umane smettendo di essere la loro “tecnica” e rinunciando anche a fare-sintesi tra tutti i discorsi sull'educazione. Potrebbe, affiancando quei discorsi, permettere di riscoprire che cosa sia l'educazione oltre un compito necessario, e cioè una “regione intermedia e mediativa” (Massa, 1987, p. 23). Un'occasione o un campo d'esperienza che come l'adolescenza (e il ponte), consente di prendere le distanze dalla freccia del tempo... almeno per un po'.

2. Il saper (fare) degli educatori

L'espressione "attendere per scegliere" (*attendre pour choisir*) presente nel titolo di questo saggio, evoca l'adolescenza come un momento reale dove esercitarsi a diventare adulti. Evoca l'educazione in quanto finzione simbolica (*fiction*). Evoca un'esperienza possibile sul ponte. Evoca, da un punto di vista di tecnicità pedagogica, l'esperienza educativa in quanto "fanzionale". L'espressione "attendere per rinunciare" (*attendre pour renoncer*), invece, evoca il presente: quando molti degli adolescenti di oggi indugiano in una sospensione che si trasforma in isolamento, senza decidersi – autorizzarsi – a desiderare, senza preoccuparsi di divenire (mai) adulti. *Senza immaginarlo più.*

L'adolescenza è un tempo-spazio di sospensione: una "moratoria" (Scaparro, 2003) materiale e simbolica che facilita il passaggio dall'infanzia all'età adulta. Questa "terra di mezzo" (Barone-Mantegazza, 1999) è stata – tradizionalmente – dedicata *allo studio*; così almeno secondo Philippe Ariès (1960) che vede nel collegiale emergere la figura storica dell'adolescente. Sicuramente l'adolescenza borghese era occupata a prepararsi alla vita, ad assumere un'eredità, a imparare come far fruttare un patrimonio. Attesa dunque sì, ma per scegliere, per conquistare il proprio posto nel mondo.

Il tempo presente assume dalla storia questa figura, generalizzandola, facendola diventare "di massa" o per tutti/e: un oggetto di mercato, di consumo. Quando un'adolescenza non è più negata a nessuno – come alle ragazze – allora i *Teenager* diventano un *target*; un bersaglio anche di cure, aiuti (educativi), supporti (terapeutici), preoccupazioni (familiari). L'educazione torna a essere semiotecnica (una manipolazione delle rappresentazioni) ma secondo i tratti del biopotere foucaultiano. Insomma in una sorta di *maternage* generalizzato, infinito, pervasivo delle figure educative: insegnant* e genitor*. Non più solo *Education* (istruzione).

La scuola non è più un'esperienza finzionale per gli adolescenti. Non prepara né alla vita, né al lavoro. È del tutto *naturalizzata*, tanto ovvia da considerarsi "vita", quanto distante da diventare noiosa. Se non è più un'esperienza separata dalla vita che la riproduce, secondo il modello deweyano, semplificandola, purificandola e moltiplicandone le possibilità esperienziali, non per questo tuttavia, si è integrata all'esistenza. Altrimenti non potremmo domandare a che cosa serve? Quale uso potremmo farne oggi.

3. La scuola non è più “un ponte” sulla vita adolescente

Alle soglie della modernità Comenio sognava una scuola all'altezza del suo tempo, tanto organizzata quanto lo era la nuova tecnica – la stampa – rispetto a quella amanuense. Sognava quel “fordismo” che Michel Foucault attribuirà alla forma-scuola disciplinare; scrive: “Chi alleva pesci, per scopo culinario, costruisce una pescheria, in cui li fa moltiplicare insieme a migliaia. E quanto più grande è il frutteto tanto meglio crescono gli alberi, quanto più grande è la pescheria, tanto più i pesci. Come si devono preparare le pescherie per i pesci, i frutteti per le piante, così le scuole per i giovani” (Comenio, 1974, p. 178). Questa forma-scuola nasce poiché

[...] si sono moltiplicati tanto gli uomini che gli affari umani, sono rari quei genitori che sappiano possano e abbiano tempo sufficiente da dedicare all'educazione dei figli: con utile decisione già da tempo è invalsa l'abitudine che molti figli insieme siano affidati, per essere istruiti, a persone scelte, eminenti per cultura e gravità di costumi. Questi educatori si chiamano precettori, pedagoghi, maestri e professori: *luoghi* destinati a questo insegnamento comune si chiamano scuole, istituti, uditori, collegi, ginnasi, accademie, ecc. (Comenio, 1974, p. 175 – corsivo nostro).

La scuola come preludio alla vita, palestra o trampolino di lancio, è stato il grande sogno moderno: immaginare di insegnare tutto a tutti con metodo *e poi* vivere, lavorare... Quell'immaginario va in crisi quando – come indica Niklas Luhmann (1979) – la scuola includerà realmente l'intera popolazione giovanile. Allora l'evento di quella separatezza, organizzato in scuole, istituti, uditori, collegi, ginnasi, accademie... si riduce al solo insegnamento/apprendimento in funzione selettiva. Ma questa scuola che rischia sempre più di identificarsi con la vita, non potrà che usare gli stessi codici di quella: amore, denaro, potere, verità. *Quale, allora, il codice della scuola?* Quale la qualità pedagogica della relazione con l'adolescente-studente (*Education*)? Che cosa vuol dire studiare, oggi, per ragazzi e ragazze?

Se c'è una cosa che attualmente è esclusa dall'immaginario giovanile è proprio la scuola. Gli adolescenti non vogliono una scuola fatta di test. Sono avviliti da quell'incubo esaminatorio *o di ciò che ne resta*. Così, la scuola va superata in fretta *e bene*, come l'adolescenza: senza intoppi, senza impacci, senza fermarsi. Segno predittore, non preludio, di successo. Quando non si tratta (più) di indugiare: “attendere, allenandosi” perché non c'è più sponda... allora non c'è che “attendere per rinunciare”. Arrendersi, impantanarsi, ma questo rinunciare che non traguarda non ha più niente del *loisir* della vita collegiale. A meno di confonderlo con le *fiction* di dubbio gusto, che pur portandone il nome non ne descrivono affatto l'esperienza.

4. Due immaginari?

Nella prima scena l'immaginario lascia, prima o poi, il passo alla realtà; la fantasia deve essere messa in rapporto con il principio di realtà (l'oggetto totale freudiano). L'Immaginario va simbolizzato (come il Lacan di mezzo suggerisce). Occorre non indugiare troppo nella sospensione finzionale come *Peter Pan*. Il punto è diventare adulti per prendere – presto o tardi – il posto dei padri. È il destino di Edipo. Nella seconda scena, quando anche molti degli adulti sembrano non essere ancora cresciuti come eterni *Peter Pan*, gli adolescenti mancano di sponda. L'immaginario deflagra; si impantana. In questa seconda scena l'Immaginario volge al cupo, diventa “epidemico (*plague*)” come direbbe Žizek interpretando Petrarca (*pestis alla fantasmatum*). Diventa contagioso, ma non di desiderio. Seguendo Fulvio Carmagnola potremmo concludere che l'immaginario (*fiction*) diventa *fantasy*.

La scuola e tutto quello che vi si racconta, studia, prova... una fantasia “astratta” che non serve a nulla o che si avvita su se stessa. L'adolescenza una tappa in una corsa al miglioramento obbligatorio e illimitato che non ha più niente a che fare con l'allargamento del campo esperienziale, con la categoria di possibilità.

Su questo punto, le interpretazioni si accavallano. Alcuni storici e sociologi denunciano che gli adolescenti non hanno più un contraddittorio adulto contro cui conffiggere come nel 1968, altri psicoanalisti e letterati suggeriscono che i nuovi giovani chiedono che ritorni un adulto diverso da quello tradizionale per rimettere ordine. Tutti noi – educatori – abbiamo davanti agli occhi: adolescenti *fragili e spavaldi* (Charmet, 2008) ai quali continuiamo a dire: *Si te stesso a modo mio!* (Lancini, 2023).

5. Finzionalità

Siamo davanti a due “immaginari”? Quale è la differenza tra *Fiction* e *Fantasy* dal solo punto di vista pedagogico? Dal punto di vista cioè di quella sospensione che determina, rallentandolo e punteggiandolo, il passaggio tra infanzia e adultità? Dal punto di vista di ciò – l'educazione – che ha soppiantato, o precede e fonda, la violenza dei riti di passaggio?

Sarebbe troppo facile fare del *Fantasy* il gusto di un gruppo o le preferenze soggettive in fatto di letteratura e arte, un sottoinsieme della *Fiction* come intrattenimento o narrazione. Ho imparato dai colleghi di Letteratura che il primo ambiente di simulazione è proprio la narrazione (*recit*), quindi la prima occasione di sdoppiamento tra mondo della vita e mondo della

formazione accade grazie al *plot*: al tempo che ci vuole per esplorare lo spazio di una storia (Carmagnola, 2004).

Credo – fermamente – che le “storie” finiscano sempre, anche quando sono senza-fine. Si interrompono, hanno più finali... altrimenti non potremmo iniziare a raccontarle di nuovo (*ancore*). E tuttavia una vita non è ciò che sta, fra l’inizio (nascita) e la fine (morte). Martin Heidegger ha parlato di fine *non morte* (Massa, 1997, p. 89) evocando la figura del compimento in quanto non è la perfezione. Jacques Derrida spiega il rapporto tra tragico e chiusura proprio nella prefazione de: *Il teatro e il suo doppio* di Antonin Artaud. Questa chiusura, infatti, non va intesa come fine-tragica – classicamente un destino – ma come uno degli elementi della struttura dell’educazione, smarrito il quale si smarrisce l’educazione stessa. È *après coup*, infatti, che si esce dall’adolescenza, separandosi.

Ecco, proverei a dire che la *Fiction* ha una fine e, quindi, permette di guadagnare sia in formatività, sia in vitalità, cioè di oscillare fruttuosamente tra i piani del mondo della vita e del mondo dell’educazione-formazione. Vita e educazione, così, non potranno mai essere lo stesso. Mentre il *Fantasy* evoca qualcosa come un cattivo infinito. Una situazione da cui non si esce più, che non-ha-fine, oltre. Si resta incagliati. Qui, vita ed educazione collassano e non si possono più distinguere. Non c’è spazio... neppure per gli educatori. Il ponte crolla.

Gli estremi del “non si cresce mai” – l’attuale stagnazione di molti adolescenti – e del “si cresce sempre” – l’attuale rincorsa a essere imprenditori di se stessi di tutti noi, si toccano. Allora tra gli adolescenti che si chiudono in camera davanti al pc e i loro stessi genitori che cambiano lavoro, fanno corsi di formazione e si occupano del loro tempo libero, *non c’è differenza*. Invece le sponde del fiume, messe ben in evidenza dal ponte, permettevano la differenza tra generazioni: da una parte i bambini, dall’altra gli adulti. Gli adolescenti, al centro sul ponte, a godersi la vertigine (Vizzardelli, 2014) dello spettacolo della vita.

Per concludere

Non ho nessuna nostalgia del passato. Avere il coraggio di fare-*Fiction* oggi significa affrontare il presente.

Che i ragazzi si siano messi in modalità *Fantasy*, fa problema: non possiamo più “raccontare-storie” perché sono più bravi, loro, a inventarle. Che non riusciamo più a ingannarli, è un bene. Saremmo noi, gli adulti, allora a confondere *Fiction* e *Fantasy*. Che non siamo più in grado di tenere distinte *Fiction* e *Fantasy*, invece... molto meno. Da un po’ agli adulti è

sembrato che il loro fosse quel tempo – il primo, forse il solo – in cui, pur aspettandolo, Godot (*En attendant Godot*) non si presenterà. Sarebbero gli adulti di oggi i custodi di tale spaesante “verità”? È questa la sola *Fiction* che sappiamo narrare?

Suggerisco di non badare troppo ai contenuti. Più di essi, in educazione, conta la struttura: un *plot* può avere numerosi finali. Una cosa è certa, solo educando, cioè provando a testimoniare la chiusura della propria adolescenza, che sarà possibile scoprire, *alla fine*, chi avrà scelto e chi solo rinunciato.

Il primo è sicuramente sarà impegnato a costruire ponti.

Bibliografia

- Ariès, P. (1981). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza (ed. or. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plon, 1960).
- Artaud, A. (1968). *Il teatro e il suo doppio con altri scritti*. Torino: Einaudi (ed. or. *Le Théâtre et son double* (1964); *Le Théâtre de Séraphin* (1964); *Le Théâtre Alfred Jarry* (1961). Paris: Gallimard).
- Barone, P. (2019). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Barone, P., Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Carmagnola, F. (2004). *Plot, il tempo del raccontare nel cinema e nella letteratura*. Roma: Meltemi.
- Comenio (1974). *Opere*, a cura di Marta Fattori. Torino: UTET.
- Gravano, A. (2014). *A-Adolescenza. Una lettura psicoanalitica sulla questione dell'adolescenza prolungata*. Roma: Aracne.
- Heidegger, M. (1976). “Costruire, abitare, pensare”, in *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia (ed. or. *Vorträge und Aufsätze*. Günther Neske: Pfullingen, 1954).
- Mancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio*. Milano: Cortina.
- Luhmann, N., Schorr, C.E. (1988). *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*. Roma: Armando (ed. or. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Ernst Klett, 1979).
- Massa, R. (1987) *Educare o Istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). “Fine reale o morte apparente della pedagogia”, in *Rassegna della pedagogia*, n. 2-3, aprile-settembre, Giardini, Pisa, pp. 203-206.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Pietropolli-Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo*. Roma-Bari: Laterza.
- Scaparro, F., *La bella stagione. Dieci lezioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Vizzardelli, S. (2014). *Io mi lascio cadere. Estetica e psicoanalisi*. Macerata: Quodlibet.