Questionare il comportamento antisociale adolescenziale. Analisi epistemologica di un'emergenza politico-educativa

Fabrizio Chello*

Riassunto

Il comportamento antisociale adolescenziale si caratterizza come un'emergenza politico-educativa di primaria importanza, che necessita un'analisi pedagogica approfondita per fornire risorse conoscitive in grado di innovare le politiche e le pratiche educative. Coerentemente con questa esigenza, l'articolo analizza i significati attribuiti alle categorie di 'adolescente' e di 'antisociale' dagli studi di ambito educativo selezionati nel corso di una revisione sistematica della letteratura scientifica sul tema. Tale analisi offre l'immagine di un discorso scientifico diviso tra un approccio dominante, che tende a ridurre l'adolescenza e l'antisocialità a condizioni derivanti da fattori bio-psicologici e socio-culturali, e un approccio minoritario, che tende a enfatizzarle come esperienze la cui configurazione dipende strettamente dalla capacità strategica di risignificazione del soggetto. Al fine di superare tale divisione – che reitera la querelle *epistemologica tra spiegare e interpretare e quella teorica tra azione determinata e azione motivata –, l'articolo prova a ripensare l'adolescenza e l'antisocialità alla luce di una espistemologia comprensivo-transazionale di matrice pragmatista.*

Parole-chiave: *azione determinata vs motivata, spiegazione vs interpretazione, strategia vs tattica, transazione.*

Questioning adolescent antisocial behaviour. Episthemological analysis of a political-educational emergency

Adolescent antisocial behaviour is considered a political-educational emergency of primary importance, which requires an in-depth analysis in order to provide scientific resources capable of innovating educational policies and practices. Consistent with this need, the article analyses the meanings attributed to the categories of 'adolescent' and 'antisocial' by the studies in the educational field selected during a systematic review of the scientific literature on the subject. Such an analysis offers the image of a scientific discourse divided between a dominant approach, which tends to reduce adolescence and antisociality to con-

* Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa.

Civitas educationis, a. XI, n. 1, giugno 2022 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9788857597386 • DOI: 10.7413/2281-9568025
© 2022 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

ditions deriving from bio-psychological and socio-cultural factors, and a minority approach, which tends to emphasise them as experiences whose configuration strictly depends on the subject's strategic capacity for re-signification. In order to overcome this division – which reiterates the epistemological dispute between explanation and interpretation and the theoretical controversy between determined action and motivated action –, the article attempts to rethink adolescence and antisociality in the light of a comprehensive-transactional espistemology based on the pragmatistic approach.

Key words: *Determinated action vs motivated action, explanation vs interpretation, strategy vs tactics, transaction.*

1. I comportamenti antisociali adolescenziali: un'emergenza politico-educativa da questionare

Negli ultimi due decenni, nel nostro Paese, si è fatta sempre più forte e pressante l'attenzione, tanto del discorso del senso comune quanto di quello scientifico, verso i comportamenti antisociali degli e delle adolescenti e verso le pratiche educative da progettare e attuare per contrastarli e prevenirli.

Sono sempre più numerosi, infatti, gli articoli della carta stampata, i servizi delle testate radio-televisive, i dibattiti sui *social network* così come i prodotti filmici o seriali dedicati all'irrompere nella vita degli e delle adolescenti di fenomeni che sembrerebbero ledere i legami sociali tra pari e con le generazioni adulte. Prodotti in cui solitamente si interpretano le suddette condotte come il risultato – a seconda delle prospettive d'analisi – o di un'adolescenza ribelle e sconsiderata che non riesce a comprendere fino in fondo l'effetto presente e futuro delle sue azioni o, al contrario, di un'adolescenza sola e abbandonata da una generazione adulta che abita senza profondità quelle istituzioni – la famiglia e la scuola, *in primis* – che avrebbero il compito di prevenire e contrastare tali comportamenti. Analisi queste che, seppur diverse, conducono tutte alla richiesta di interventi educativi – più o meno direttivi o dialogici – in grado di arginare il fenomeno e di sostenere modi di agire socialmente più adeguati.

Ultimo esempio, in senso cronologico, di tale vivace dibattito presente nel senso comune è stato occasionato dagli eventi successivi al *lockdown* che la popolazione italiana ha subìto, tra marzo e maggio 2020, a causa della pandemia da COVID-19. Da un lato, la generazione adolescente è stata tacciata di irresponsabilità e irrispettosità per essersi riversata – con l'allentamento estivo delle misure di contenimento del virus – per strada e nelle piazze alla ricerca di momenti di convivialità, che spesso si sono trasformati in assembramenti chiassosi, caratterizzati dall'uso di alcool e di sostanze stupefacenti e, in taluni casi, da condotte violente. Da un altro lato, la stessa generazione è stata attenzionata per la sua fragilità e complessità in relazione all'aumento dei casi di ragazzi e ragazze che, durante

la difficile situazione pandemica, hanno abbandonato la scuola, hanno diradato o annullato le proprie relazioni sociali, hanno attraversato i meandri del disagio psicologico, hanno attuato comportamenti autolesionistici o, in casi estremi, hanno tentato il suicidio.

Tale attenzione del senso comune ha indotto la letteratura scientifica nazionale di stampo pedagogico a intensificare i suoi già notevoli sforzi di lettura, interpretazione e gestione dei comportamenti antisociali adolescenziali. Sono, infatti, sempre più cospicui i contributi scientifici che si focalizzano sul vasto tema della devianza adolescenziale (cfr. Barone, 2019; Bezzi & Oggionni, 2021; Maltese, 2020; Muschitiello, 2019; Pagano, 2016; Sabatano & Pagano, 2019; Sartarelli, 2021; Taraschi, 2020; Tramma, 2012; Valenti, 2007) così come su temi più specifici quali il bullismo nelle sue diverse configurazioni (cfr. Batini & Scierri, 2021; Burgio, 2017; Fiorucci, 2018; Trinchero, 2009), le micro-violenze e le situazioni di vulnerabilità quotidiana (cfr. Benelli & Casare, 2020; De Vita, 2021; Trinchero & Tordini, 2011) o, ancora, il ritiro sociale (cfr. Bagnato, 2017; Piceci, 2019). Allo stesso modo, sono stati diversi i contributi che hanno analizzato gli effetti della pandemia sulle vite adolescenti in termini di fragilità e disagio emotivo-relazionale (cfr. Biffi & Galimberti, 2021; Bocci, 2021; Lorenzini, 2021; Maltese, 2021; Mancaniello, 2020; 2021).

Lo sforzo di tutti questi studi è stato ed è duplice: individuare i fattori e le motivazioni che compartecipano all'espressione dei comportamenti antisociali adolescenziali e offrire indicazioni metodologicamente salienti per ripensare i processi di educazione nei contesti familiari, scolastici e del tempo libero. Un lavoro, questo, condotto nell'ottica di una "pedagogia miltante" (Tomarchio & Ulivieri, 2015), che si pone e si propone come un sapere critico e riflessivo al servizio dell'intera comunità (cfr. Antonacci & Guerra, 2021) e, più nello specifico, al servizio dei professionisti dell'educazione formale e non formale (cfr. Mortari, 2009a; Milana, 2021).

Il congiunto interesse del senso comune e delle letteratura scientifica per i comportamenti antisociali adolescenziali è strettamente legato alla loro rappresentazione nei termini di rilevante emergenza politico-educativa. Lì dove il termine 'emergenza' – tipico del lessico della pedagogia contemporanea (cfr. Corbi *et al.*, 2010; Isidori & Vaccarelli, 2015; Musello, 2009; Ulivieri, 2018) –, se analizzato attraverso lo sguardo pragmatista che qui si assume, dischiude almeno due diversi orizzonti di significato a partire dai quali è possibile rileggere l'articolato rapporto tra politica ed educazione (cfr. Frauenfelder, De Sanctis & Corbi, 2011; Salmeri, 2015; Sirignano, 2015; Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021).

Un primo orizzonte è quello indicato dal significato di 'emergenza' quale fenomeno dal carattere imprevedibile e innovativo, che rende fragili le *routine* quotidiane. L'emergenza, infatti, mette in questione le modalità consolidate attraverso cui i singoli e le comunità nel loro complesso sentono, pensano e agiscono la realtà quotidiana e, conseguentemente, innesca un blocco dell'azione che genera emozioni e stati d'animo solitamente negativi (cfr. Schurmans, 2001; Chello, 2014). Tale significato connota l'emergen-

za sia come politica, perché destabilizza le vicende della vita pubblica, sia come educativa, perché il disorientamento generato richiede l'attivazione di quelle pratiche di cura volte a contenere e a bonificare i sentimenti provati.

Un secondo orizzonte è quello derivante dal significato di 'emergenza' quale intervento dal carattere urgente e tempestivo, che deve essere messo in atto per ripristinare l'equilibrio precedente o individuarne uno nuovo. L'emergenza, infatti, comporta sempre, dopo un momento iniziale di inazione, un'effervescenza collettiva, che assume la forma di indagini, analisi e interventi volti a controllare più o meno riflessivamente la situazione in corso (cfr. Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008; Chello, 2013a). Anche questo secondo significato connota l'emergenza come politica ed educativa insieme, ma in una direzione diversa da quella precedente: l'emergenza è politica in quanto sollecita l'arte del governare le situazioni ed è educativa in quanto richiede la progettazione di un intervento di cambiamento inteso come migliorativo.

È in questo duplice senso che i comportamenti antisociali adolescenziali sono da intendersi come un'emergenza politico-educativa: essi incrinano l'equilibrio comunitario attuale, con notevoli effetti sia per chi li attua sia per chi li subisce, richiedendo dunque un intervento educativo di immediata rinegoziazione del legame sociale, ma al tempo stesso essi, creando tale incrinatura, generano un laboratorio discorsivo collettivo e intersoggettivo, in cui le comunità nella loro articolata organizzazione ripensano se stesse, le proprie decisioni politiche e le proprie pratiche educative in vista della progettazione e dell'attuazione di nuove decisioni politiche e di nuove pratiche educative. Ne consegue che i comportamenti antisociali adolescenziali, quale emergenza che destabilizza, creano – per dirla con il Dewey di *Logica. Teoria dell'indagine* (1938/1974) – situazioni problematiche che pongono dubbi e questioni sullo *status quo*; dubbi e questioni che possono essere ignorati, provando a reiterare le visioni, le decisioni e le azioni precedenti oppure possono essere accolti attraverso procedure di indagine che, per struttura epistemica e per effetti pratici, possono essere potenzialmente trasformative (cfr. Striano, 2015).

In questo senso, il dibattito che si è generato tanto nel senso comune quanto nella letteratura scientifica sui comportamenti antisociali adolescenziali può essere inteso – sempre con Dewey (1910/1961) – come un esercizio collettivo e contestuale di pensiero riflessivo, ossia come un esercizio cognitivo volto a rischiarare la situazione problematica in corso al fine di decifrare in essa elementi o relazioni tra elementi che aiutano il singolo e la comunità a rileggere la situazione per renderla meno indeterminata e incerta. Il pensiero riflessivo, infatti, come ricorda il pedagogista americano nel piccolo volumetto *Esperienza e educazione* (Dewey, 1938/2014), ha l'obiettivo di fornire risorse per controllare sia l'esperienza presente sia, attraverso la continuità tra quest'ultima e quelle successive, l'esperienza futura, offrendo così al singolo e alla comunità una maggiore tenuta della situazione e, perciò, una più efficace presa di decisioni politiche e una più efficiente attuazione delle pratiche educative. Tuttavia, per produrre ana-

lisi, politiche e interventi pedagogicamente significativi, il pensiero riflessivo deve essere capace di elaborare abiti mentali che rendano l'esperienza presente e futura un tassello per la crescita individuale e collettiva. Ossia il pensiero riflessivo, per essere pedagogicamente pregno, deve fornire risorse che consentano al singolo e alla comunità – che sono "cresciut[i] in [una] particolare direzione" – di "valersi degli stimoli e delle opportunità che gli si offrono per crescere ulteriormente in nuove direzioni" (Ibid.: 23).

La questione, dunque, che ci si pone in questo contributo è se il dibattito che si è generato in questi ultimi tempi sui comportamenti antisociali adolescenziali sia stato il frutto di un pensiero riflessivo pedagogicamente orientato alla crescita o se abbia, al contrario, fornito risorse per riprodurre abiti mentali continuisti, cioè volti a reiterare analisi scientifiche, decisioni politiche e pratiche educative già strutturate nella comunità di riferimento. In particolare, ci si chiede se tale dibattito abbia offerto un'analisi scientifica della categorie concettuali di 'adolescente' e di 'antisociale' in grado di consentire quel "salto" epistemologico volto a scardinare gli abiti mentali della tradizione per produrne altri, capaci di creare nuove direzioni per la crescita individuale e collettiva (cfr. d'Agnese, 2016). Lì dove – non è inutile né scontato precisarlo –, nel pragmatismo deweyano, lo scardinamento degli abiti mentali già esistenti non è fine a se stesso, secondo l'idea di una innovazione che rade al suolo l'esistente perché crede che tale azzeramento sia una mossa poltico-educativa migliore rispetto alla mossa della riproduzione dell'esistente; lo scardinamento è prodotto per assicurare al pensiero riflessivo di rimettersi in marcia, al di là delle incrostazioni concettuali della tradizione, per investigare nuove direzioni conoscitive lungo le quali produrre nuove decisioni politiche e nuove pratiche educative (cfr. Oliverio, 2018).

In questo senso, per tentare di rispondere alla suddetta domanda, il presente contributo intende analizzare i significati attribuiti alle categorie di 'adolescente' e 'antisociale' dagli studi scientifici nazionali e internazionali di ambito educativo analizzati e selezionati nel corso della revisione sistematica della letteratura scientifica condotta dall'unità di ricerca napoletana nella cornice del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN – 2019/2023) "RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative"[1]. L'analisi – come si vedrà nelle pagine successive – restituisce l'immagine di

1 Il progetto di ricerca, finanziato dall'ex Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca tra i Progetti di Rilevante Interesse Nazionale (con convenzione n. 2017XPN3W9), è coordinato a livello nazionale dalla prof.ssa M. Milana. Esso intende approfondire la comprensione delle relazioni tra vulnerabilità, marginalità ed educazione, attraverso l'analisi e la problematizzazione delle pratiche educative esistenti in una varietà di contesti intra ed extra scolastici. Tale progetto prevede la partecipazione di quattro unità di ricerca diffuse sul territorio nazionale, tra le quali l'Unità di Ricerca Napoletana, coordinata dal prof. Pascal Perillo e composta da ricercatori/ricercatrici e professori/professoresse del Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa e del Dipartimento di Scienze umane, filosofiche e della formazione dell'Università di Salerno.

un discorso scientifico sostanzialmente diviso tra un approccio dominante, che tende a ridurre l'adolescenza e l'antisocialità a condizioni derivanti da fattori bio-psicologici e socio-culturali su cui il soggetto ha poco margine di controllo, e un approccio minoritario, che tende a enfatizzare l'adolescenza e l'antisocialità come esperienze la cui configurazione dipende strettamente dalla capacità strategica di risignificazione del soggetto. Tale divisione reitera l'opposizione tra le teorie che intendono l'agire umano come un insieme di azioni determinate estrinsecamente e le teorie che lo intendono come un insieme di azioni motivate intrinsecamente (cfr. Schurmans, 2013a) e, conseguentemente, reitera la secolare *querelle* epistemologica tra approcci esplicativi e approcci interpretativi alla conoscenza scientifica su cui la suddetta opposizione teorica si fonda.

Al fine di superare tale divisione, in maniera coerente con il progetto di rilettura transazionale dell'epistemologia pedagogica e delle pratiche educative che si sta portando avanti da qualche anno (cfr. Chello, 2017; 2019), il contributo – nella sua parte conclusiva – vuole provare a offrire alcuni spunti epistemologici – derivanti dal confronto tra il pragmatismo americano di stampo deweyano e il pragmatismo francofono della Transazione Sociale (cfr. Foucart, 2013; Chello, 2013b; 2022) – per ripensare l'adolescenza e l'antisocialità come due processi che prendono corpo a partire dalla relazione sistemica e unitaria tra organismo e ambiente. Tale ripensamento epistemologico può essere foriero di una teoria dell'agire umano di tipo tattico, che tenga insieme le determinazioni collettive e le motivazioni individuali così da consentire di guardare in maniera più complessa il rapporto tra politica ed educazione che soggiace al concetto di 'emergenza'.

2. Indagare la relazione tra adolescenza e comportamento antisociale a partire dalla revisione della letteratura scientifica

La prima fase del PRIN "RE-SERVES – La ricerca al servizio delle fragilità educative" ha visto i ricercatori e le ricercatrici dell'Unità Napoletana impegnati/e nell'analisi della lettura scientifica di ambito educativo dedicata ai comportamenti antisociali adolescenziali. Tale analisi è stata condotta seguendo i "sei 'stadi' principali [del] processo […], che è iterativo anziché lineare" (Ghirotto, 2020: 57), di revisione sistematica e sintesi narrativa dei risultati degli studi empirici, quantitativi e qualitativi, eletti a partire dalla consultazione di numerosi *database* e riviste scientifiche.

In particolare, la strategia di revisione sistematica – illustrata in maniera dettagliata in un altro lavoro (cfr. Chello *et al.*, 2021) e sintetizzata nella seguente tabella [Tab. 1] – è stata elaborata a partire dalla domanda di revisione: 'Come vengono interpretati (repertorio delle categorie) e gestiti educativamente (repertorio delle pratiche) i comportamenti antisociali degli e delle adolescenti?'. Tale domanda è stata tradotta in due stringhe di revisione – «adolescent AND "antisocial behaviour" AND prevention» e

«adolescent AND "antisocial behaviour" AND "educational programs"» –, che sono state utilizzate per interrogare sia sette *database* internazionali di stampo generalista e specialistico sia tutti i numeri delle riviste scientifiche italiane valutate dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) come riviste di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 – Pedagogia e Storia della pedagogia – e 11/D2 – Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa. Tale interrogazione è stata filtrata per qualità, selezionando solo i lavori *peer reviewed*, e per anno, selezionando solo i lavori pubblicati dal 2000.

Sono stati così identificati 910 lavori e, dopo la rimozione dei duplicati (n. 115), si è proceduto – attraverso la lettura dei titoli e degli *abstract* – a un primo *screening* contenutistico effettuato sulla base di tre criteri di inclusione e di tre criteri di esclusione, sintetizzati nella tabella già richiamata [Tab. 1]. Dei 795 documenti analizzati, sono stati inclusi 95 lavori scientifici, di cui 65 eletti ai fini della sintesi qualitativa dei risultati. L'analisi dei 65 studi eletti è stata effettuata mediante una tabella di estrazione dati volta a individuare – tra le altre informazioni necessarie a effettuare la sintesi narrativa – l'oggetto di indagine, il *focus* tematico, i metodi e gli strumenti di rilevazione ed elaborazione dei dati.

Tab. 1 – Strategia di revisione sistematica della lettura scientifica

Strategia	**Scelte dell'UdR di Napoli**
Stringhe di interrogazione	«adolescent AND "antisocial behaviour" AND prevention» «adolescent AND "antisocial behaviour" AND "educational programs"»
Supporti utilizzati	DB specialisti (ERIC, Education Source, Social Care Online, PsycInfo) DB generalisti (Scopus, Open Gray e Open Access Theses and Dissertations) Riviste Italiane Fascia A 11/D1 e 11/D2
Filtri	Qualità (articoli *peer reviewed*) e anno (dal 2000)
Criteri di inclusione	Definizione fenomeno e/o intervento Pratiche educative *community-based* Utenza tra i 13 e i 19 anni
Criteri di esclusione	Approccio medico-clinico Pratiche educative individuali Altre fasce d'età

La sintesi narrativa dei risultati delle 65 ricerche empiriche, quantitative e qualitative, elette consente di effettuare una serie di interessanti riflessioni relative agli sguardi epistemologici messi in scena quando si studia il comportamento antisociale adolescenziale.

2.1 La rappresentazione dell'adolescenza tra transitorietà e specificità

La prima di queste riflessioni è legata all'idea di adolescenza sottesa a tali studi. Se è vero che nessuno di essi si attarda a offrire una definizione diretta e chiara di adolescenza – non essendo questo il *focus* principale della loro argomentazione –, è altrettanto vero che è possibile desumerla dall'analisi del rapporto che questi lavori intessono tra la categoria concettuale di 'comportamento antisociale' e le caratteristiche biologiche, psicologiche e morali dei ragazzi e delle ragazze partecipanti alle ricerche scientifiche condotte in diversi contesti geo-culturali. In effetti, come sostengono Wahl e Metzner (2012: 344), per molto tempo gli studi sul comportamento antisociale si sono concentrati sugli e sulle adolescenti perché la loro espressione dell'antisocialità assume solitamente forme particolarmente visibili e manifeste non solo per le persone fisicamente e socialmente più vicine, ma per l'intera società. Tale visibilità deriverebbe dal fatto che gli e le adolescenti, non avendo ancora maturato un controllo adeguato delle proprie pulsioni, tenderebbero a esprimere più liberamente degli e delle adulti/e la loro idiosincrasia con le *routine* socialmente regolate, secondo uno schema di sviluppo che prevede un aumento della prevalenza del comportamento antisociale nell'adolescenza e, in specie, nella tarda adolescenza e, successivamente, un suo netto calo – se non addirittura, una sua scomparsa – nella prima età adulta (Tuvblad, Grann & Lichtenstein, 2006: 734).

In particolare, secondo la maggior parte dei 65 studi analizzati, il comportamento antisociale, presente in tutte le età della vita umana, assume caratteristiche più forti durante il periodo adolescenziale, andando a configurare una traiettoria di sviluppo "normativo". Tale traiettoria, agìta dalla maggior parte degli e delle adolescenti/e dei diversi contesti culturali, assume lineamenti "temporanei" e "situazionali", strutturando una sorta di comportamento sperimentale che caratterizza "la transizione verso l'adultità" (Cook *et al.*, 2015: 95). Come a dire che l'adolescenza che segue la traiettoria "normativa" si caratterizza come una fase della vita umana breve e temporanea, in cui il singolo sperimenta la propria identità attraverso un gioco costante basato, al tempo stesso, sul rispetto e sulla trasgressione delle regole sociali. Contrapposta a tale traiettoria, è possibile individuare una "traiettoria di lunga durata", in cui il comportamento antisociale è "persistente" e non regolato (Park *et al.*, 2010: 410). Tale traiettoria, agìta da una minoranza di adolescenti, assume lineamenti duraturi e costanti nel tempo, strutturando un comportamento quotidiano altamente problematico sia per il singolo sia per la comunità di riferimento. Ed è questa seconda traiettoria che ha condotto la letteratura internazionale, negli ultimi due decenni, a interrogarsi sulle cause dei comportamenti antisociali adolescenziali non normativi, conducendo studi longitudinali che indagano in maniera predittiva i fattori bio-psicologici e socio-culturali che, nel corso dell'infanzia, possono influenzare la definizione di una traiettoria comportamentale antisociale di lunga durata

(cfr., tra gli altri, Kuttler, Schwendemann & Bitzer, 2015; Thornberrya *et al.*, 2014; Wahl & Metzner, 2011).

Da una tale illustrazione sembra emergere una concezione di adolescenza strettamente ancorata alle "tendenze generaliste e spesso stigmatizzanti di quello sguardo adulto che [la] riduce a un'età di passaggio, vissuta in maniera tormentata e attraversata (soltanto) da crisi evolutive" (Maltese, 2017: 38), dovute a un non ancora consolidato equilibrio tra pulsioni, emozioni e sentimenti, da un lato, e ruoli, funzioni e compiti sociali, da un altro lato. Lì dove, secondo questo sguardo adulto riduttivo e distorcente, superata questa fase di transizione critica e problematica, attraverso la strutturazione di un bilanciamento tra istanze personali e richieste collettive, "il soggetto (ragazzo o ragazza) è in grado di stabilire in modo autonomo [e socialmente adeguato] rapporti significativi e stabili con il mondo circostante (persone, gruppi, oggetti fisici e sociali, istituzioni) e con se stesso entro tale mondo" (Palmonari, 1991). Ossia l'adolescenza è assunta come una traiettoria temporanea e passeggera, caratterizzata da provvisorietà e precarietà derivanti, *in primis*, da una dimensione corporeo-biologica instabile, il cui sviluppo procede mediante potenti conflitti pulsionali che incidono inevitabilmente sulla crescita psichica del soggetto.

In questa cornice teorica, l'adolescenza si configura come il tempo del 'non più' e del 'non ancora'. L'adolescente non è più un/una bambino/a e, dunque, non è più giustificabile per i suoi comportamenti antisociali sulla base degli stereotipi privatistici che gravano sull'infanzia (Becchi, 1979), intesa come fase della vita basata sull'egocentrismo e, conseguentemente, sull'impossibilità di contenere in maniera autonoma le proprie pulsioni. Ma, al tempo stesso, l'adolescente non è ancora un/una adulto/a ossia un essere umano che dovrebbe essere in grado di controllare razionalmente la propria sfera emotivo-affettiva, secondo una arcaica rappresentazione dell'età adulta che può essere fatta risalire almeno al ripensamento moderno del discorso pedagogico (cfr. De Sanctis, 1989). Sicché, in questa fase temporanea di stallo, l'adolescente – venuto meno il contenimento adulto presente in età infantile – sembrerebbe essere in balìa delle proprie pulsioni e il suo agire individuale sembrerebbe essere "oggetto di un processo di neutralizzazione" (Genard, 1999: 167), di un processo cioè che riduce – fino ad annullarla – l'importanza delle scelte personali in nome della coincidenza tra tale agire e i suddetti fattori biologico-pulsionali, intesi come universali. Come a dire che l'agire adolescenziale "non è riferibile […] alla volontà singolare e al libero arbitrio" (Schurmans, 2013a: 54), ossia non è controllabile dal soggetto stesso, ma è riferibile a una serie di forze, fattori e variabili esterne al soggetto che ne determinano l'azione.

La conseguenza di tale visione determinista dell'agire adolescenziale conduce, come si sosteneva poco sopra, a considerare 'tipico' e perciò 'accettabile' un certo grado (o livello) di antisocialità e a considerare, al contrario, 'atipico' e 'straordinario' un grado o livello maggiore, le cui determinazioni vanno studiate, misurate e spiegate al fine di progettare e attuare interventi educativi volti al contenimento comportamentale e all'adeguato

reinserimento sociale del soggetto. Lì dove gli studi che sottendono una tale visione dell'agire adolescenziale propongono ricerche sul comportamento antisociale fondate su epistemologie esplicative e su metodologie quantitative che, in virtù delle loro caratteristiche paradigmatiche, sono maggiormente in grado di attuare il suddetto processo di neutralizzazione, in quanto intente a studiare gli elementi ricorsivi e cross-culturali che accomunano i diversi comportamenti adolescenziali (cfr. de Looze *et al.*, 2015). Si pensi, ad esempio, alla scelta epistemologica e metodologica della maggior parte dei contributi eletti di considerare gli e le adolescenti esclusivamente come informatori/informatrici, che hanno da confermare o confutare le ipotesi elaborate dai/dalle ricercatori/ricercatrici, piuttosto che come attori sociali complessi, che hanno da elaborare significati molteplici rispetto alle proprie esperienze di vita.

Tuttavia, accanto a questa visione dominante dell'adolescenza, tra i risultati della revisione sistematica a cui qui si fa riferimento, fa capolino un discorso minoritario che propone uno sguardo adulto diverso. Tra i 65 contributi eletti, infatti, ve ne è una minoranza (pari a 5) che tenta – non sempre riuscendoci, nell'avviso di chi scrive – di dare la parola ai ragazzi e alle ragazze con il fine di consentire loro di definire una specifica tipologia di comportamento antisociale e tale strategia può essere utile per avere un punto di vista ancorato e situato anche sulla fase di vita che tali soggetti stanno 'abitando'. Ad esempio, Byrne e coautori hanno chiesto a un campione di 4358 adolescenti irlandesi di età compresa tra i 12 e i 19 anni di fornire una definizione di bullismo, motivando tale scelta metodologica sulla base di precedenti studi che dimostrano una discrepanza – in alcuni casi forte e decisa – tra gli elementi identificativi del bullismo individuati dagli e dalle adolescenti e quelli specificati dai ricercatori accademici, dai docenti e dai genitori, con la conseguenza che tale discrepanza può condurre a diverse modalità di agire nei confronti del fenomeno e, dunque, a diverse modalità di reagire a eventuali interventi educativi (Byrne *et al.*, 2016: 405).

Tale scelta metodologica sottende un ragionamento epistemologico rilevante per il discorso che qui si sta provando ad argomentare: se gli e le adolescenti definiscono in maniera diversa dagli e dalle adulti/e il fenomeno che si vuole studiare, allora vuol dire che la loro modalità di leggere il reale è altra e che essa sottende bisogni conoscitivi – e probabilmente educativo-formativi – specifici. Lì dove tale riconoscimento consente di far fuoriuscire l'adolescenza da uno stato temporaneo e passeggero e di assurgerla a fase della vita umana avente specifiche caratteristiche. Ne consegue che l'adolescente, quale essere umano che 'abita' una peculiare stagione della vita, è impegnato/a nel compito di esperire se stesso/a e il mondo-ambiente circostante per crescere e formarsi in relazione – e non dipendendo da – i propri bisogni biologici, psicologici e relazionali. Ossia l'adolescente si configura come un attore sociale a tutto tondo ed è per questo motivo che diviene importante conoscere il suo punto di vista per elaborare la conoscenza pedagogica e per progettare interventi educativi adeguati. L'adolescente

non conferma o non smentisce il punto di vista adulto, che resta dato, ma argomenta il proprio punto di vista sul mondo, che è da costruire insieme a quello adulto.

In questo senso, la suddetta scelta metodologica sottintende, dal punto di vista delle teorie dell'agire umano, una concezione dell'agire adolescenziale "in cui le nozioni di 'intenzione', di 'ragioni per l'agire', di 'motivi' diventano centrali" (Schurmans, 2013a: 54-55). L'azione, dunque, non è determinata da fattori esogeni alla volontà individuale ma è incarnata nell'intenzionalità teleologica del soggetto, che agisce sempre in vista del raggiungimento di uno scopo o di un obiettivo e, così facendo, realizza il fine verso cui costantemente tende. Questa azione finalizzata porta con sé le tracce di un ragionamento, complesso e articolato, che l'adolescente produce e che si àncora nel processo di simbolopoiesi al quale l'adolescente, al pari di ogni soggetto, compartecipa. Ne consegue che il suo agire è strettamente connesso ai significati che produce, secondo una concezione che lega indissolubilmente rappresentazione e azione, e ciò conduce la ricerca scientifica intenta a studiare l'agire adolescenziale a fare riferimento ad epistemologie interpretative che, a differenza di quelle esplicative, esaltano (più che neutralizzare) le differenze culturali e individuali che distinguono un certo agire adolescenziale da un altro.

In sintesi, è possibile affermare che l'affrontamento tra queste due diverse visioni di adolescenza – l'adolescenza come fase temporanea e l'adolescenza come fase con caratteristiche specifiche – si incardina nell'opposizione tra le teorie dell'azione determinata – secondo cui l'agire è strutturato (o influenzato) da fattori esogeni alla volontà umana – e le teorie dell'azione motivata – secondo cui l'agire è il risultato del processo intenzionale di significazione umana –; opposizione che, a sua volta, si fonda sulla disputa tra epistemologie esplicative ed epistemologie interpretative e, conseguentemente, tra metodologie quantitative e metodologie qualitative.

2.2 La rappresentazione del comportamento antisociale tra agentità e attorialità

I due sguardi sull'adolescenza appena analizzati sottendono, dunque, due diversi posizionamenti epistemologici, teorici e metodologici che possono essere rintracciati anche nell'analisi della categoria concettuale di 'comportamento antisociale'. Questa categoria – a differenza di quella di 'adolescenza' – caratterizza il *focus* tematico specifico di tutti i contributi eletti nel corso della revisione sistematica della letteratura scientifica nazionale e internazionale di cui qui si presenta una sintesi narrativa. Eppure nella gran parte degli articoli (pari a 57) essa è usata – come accade per quella di 'adolescenza' – senza una chiara definizione, dando per acquisito – e perciò per stabile e scontato – il suo significato.

In alcuni casi – come accade, ad esempio, negli articoli dedicati al bullismo, alle micro-violenze nei contesti scolastici o alla violenza di genere negli incontri amorosi (7 articoli su 65) –, l'assenza di una definizione chiara

deriva dall'usare il concetto di 'antisocialità' come una sorta di categoria-ombrello che contiene una molteplicità di fenomeni comportamentali continui ma diversi e, dunque, l'attenzione definitoria si concentra sull'oggetto specifico dello studio, inteso come parte del più ampio fenomeno dei comportamenti antisociali adolescenziali. In altri casi, invece, il termine 'comportamento antisociale' è usato come unica categoria concettuale e l'assenza di una definizione esplicita viene colmata con il riferimento a una serie di azioni o comportamenti (rapporti sessuali precoci; consumo di alcool e droghe; porto di armi o di oggetti contundenti; comportamenti aggressivi e violenza fisica; atti delinquenziali più o meno gravi, che possono avere conseguenze giudiziarie fino a portare all'arresto, ecc.) che vanno a costituire il suddetto comportamento. O, ancora in altri casi, l'assenza di definizione è colmata con il riferimento a una serie di variabili personali (l'empatia e la capacità di controllo emotivo; la disposizioni ad aprirsi e a raccontarsi agli altri; lo stile attributivo; la presenza di distorsioni egoistiche; l'espressione di giudizi morali non allineati; l'impegno in attività come lo studio e il lavoro, ecc.) e socio-culturali (l'appartenenza a specifici gruppi etnici e/o di genere; lo stile educativo genitoriale; la strutturazione di amicizie con persone in situazioni di devianza e di criminalità manifesta; le condizioni socio-economiche di vita; il clima socio-relazionale ed emotivo della scuola e della classe che si frequentano; il sistema culturale del quartiere in cui si abita, ecc.) che ne influenzano l'emergenza e lo sviluppo. Emblematico di quest'ultima tipologia di articoli è lo studio di Cutrín, Gómez-Fraguela e Luengo (2015), in cui il termine 'comportamento antisociale' compare ben 99 volte, senza mai essere definito palesemente, ma sempre e solo attraverso rimandi a numerose variabili.

A tutta prima, la scelta di non definire espressamente la categoria concettuale principale e, dunque, di limitarsi a descriverla per correlazione potrebbe indurre a pensare che gli studi eletti non hanno una sufficiente solidità epistemica, perché non consentono al lettore/alla lettrice di avere un quadro epistemologico e teorico di riferimento a partire dal quale poter interpretare i risultati ottenuti attraverso le azioni di ricerca empirica. Ma tale impressione è contraddetta da una lettura più approfondita dei contributi, da cui emerge chiaramente la prospettiva a partire dalla quale si guarda il fenomeno oggetto della presente trattazione: i comportamenti antisociali sono considerati fenomeni negativi, inscritti in una ontologia che non richiede di essere questionata perché – in conformità con la visione esternalista e oggettivista del paradigma esplicativo, analizzata già nel precedente sottoparagrafo – è caratterizzata da strutture stabili, indipendenti dall'attore sociale che incarna il comportamento. Il comportamento antisociale, infatti, è il risultato o di fattori biologico-genetici o di fattori socio-culturali o di fattori psicologici che il singolo non riesce a controllare.

Tale deduzione è confermata dai pochi contributi (pari a 4) che offrono una definizione chiara ed esplicita di 'comportamento antisociale'; definizione che si limita però a riprodurre un punto di vista descrittivo o giuridico, in assenza di un altro punto di vista – più soggettivo e personale o più

contestuale e culturale – ritenuto valido. Ad esempio, Álvarez-Garcia e colleghi affermano che "[i]l comportamento antisociale è solitamente inteso come un comportamento che viola le norme sociali e danneggia i diritti degli altri" (Álvarez-Garcia *et al.*, 2019: 1). Similmente, nello studio a prima firma di Park, esso è definito come "un comportamento che vìola le norme sociali o i diritti degli altri esseri umani" (Park *et. al.* 2010: 409). Ancora, in uno studio olandese del 2010, gli autori e le autrici concettualizzano il comportamento antisociale come "un comportamento che o direttamente o indirettamente danneggia gli altri attraverso la violazione di importanti norme morali o sociali, e comprende atti aggressivi e delinquenziali" (van der Velden *et al.*, 2010: 292). Infine, Berti, Arcuri e Pastore (2017: 205) lo intendono come l'insieme di "trasgressioni più o meno gravi (da veri e propri crimini, a infrazioni o elusioni della legge, a insolenze nei confronti dei coetanei)".

In linea con quanto già argomentato rispetto alla categoria di 'adolescente', dunque, la maggior parte degli studi eletti propone una rappresentazione dominante del comportamento antisociale in cui il punto di vista privilegiato è sempre quello esterno a chi agisce il comportamento. Le definizioni sopra riportate, infatti, si incentrano tutte sulle conseguenze che il comportamento antisociale genera sulla comunità all'interno della quale è collocato l'adolescente che lo agisce e mai sulle conseguenze che anche quest'ultimo subisce. Come se lo sfaldamento del legame sociale che il comportamento antisociale produce riguardasse solo la collettività – intesa come 'luogo' in cui si manifesta l'effetto di tale comportamento – e non anche l'adolescente – inteso/a come 'luogo' in cui si manifesta la causa del suddetto comportamento –, secondo l'ormai superata visione del causalismo unilateralistico che ipotizzava che non ci fossero retro-azioni dall'effetto sulla causa (cfr. Schurmans, 2006). Inoltre, tale visione esternalista, centrata sugli interessi della collettività, induce a considerare solo una faccia dei comportamenti antisociali adolescenziali, quella cioè aggressiva e violenta. E ciò perché è questa faccia a inquietare maggiormente la comunità, che non può non vedere gli atti di prepotenza verbale, fisica, psicologica e simbolica che ledono il legame comunitario e che accrescono il senso di urgenza tipico di una situazione di emergenza.

Tuttavia, accanto a queste definizioni piuttosto normative ed esternaliste, si possono individuare sguardi altri che offrono una diversa concezione del comportamento antisociale. Ad esempio, l'unica ricerca – tra quelle elette – condotta in Russia propone di considerare il suicidio come una forma di comportamento antisociale (Ovsyanik *et al.*, 2016): il suicidio, infatti, al pari di tutti gli altri comportamenti antisociali analizzati sino ad ora, si oppone alle regole culturali e morali della comunità di riferimento ma, a differenza dei precedenti, non arreca danno (solo) agli altri ma (anche) a se stessi. Al di là di come le autrici e gli autori argomentino tale scelta – che potrebbe riprodurre *à la* Durkheim (1897/2014) uno sguardo dominante sul suicidio, intendendolo come una azione determinata dall'esterno e non come una azione motivata dall'interno –, ciò che importa qui sottolineare

è che tale contributo consente di aprire il ventaglio rappresentazionale del comportamento antisociale a tutte quelle forme in cui, venendo meno la lesione all'altro da sé, l'antisocialità si manifesta o con atti di violenza contro se stessi o con atti di ritiro sociale. Ossia questo contributo può essere inteso, al di là delle sue intenzioni, come un varco aperto su uno spettro semantico più ampio, all'interno del quale far abitare tanto i comportamenti antisociali contro gli altri quanto quelli contro se stessi così come far abitare tanto i comportamenti antisociali manifesti, evidenti e rumorosi quanto quelli celati, nascosti e silenti.

Un'altra apertura rappresentazionale viene offerta da quei lavori che, fondandosi su epistemologie culturaliste e su metodologie qualitative, si oppongono all'idea che il comportamento antisociale sia un comportamento determinato da pressioni, bio-psicologiche o sociali, che il soggetto non governa. Ad esempio, Jäggi e Kliewer (2016: 32) interpretano il comportamento antisociale come una strategia che può essere messa in atto dagli e dalle adolescenti in situazioni in cui il rispetto delle norme e il controllo sociale sono assenti: le autrici, infatti, leggono la vendetta – quale micro-fenomeno del più ampio comportamento antisociale – come "un importante strumento sociale che gli adolescenti usano per ottenere (auto) giustizia in ambienti in cui gli interventi istituzionali delle autorità, come gli/le insegnanti o la polizia, sono limitati", soffermandosi così sulle motivazioni – derivanti da elaborati ragionamenti che gli e le adolescenti effettuano tra sé e sé e con i propri pari – che caratterizzano la scelta di dare seguito al desiderio di vendetta. In maniera simile, Rankin Williams (2014) investiga, a partire dalla viva voce delle adolescenti americane di origine messicana ed europea, i comportamenti violenti nelle relazioni amorose, individuando quattro forme di violenza – relazionale, emotivo-verbale, fisica e sessuale – che le ragazze possono sia subire sia agire e ipotizzando che la loro interpretazione può cambiare significativamente in relazione ai desideri e alle aspettative personali che il sistema culturale di provenienza influenza. O ancora Jaureguizar, Ibabe e Straus (2013: 425), con il loro studio, provano a mettere fine all'idea seconda la quale "la prosocialità e l'aggressività [siano studiate] principalmente come estremità opposte di un *continuum*, il che suggerisce che le due non possano essere presenti nello stesso individuo" al fine di pensarle come atteggiamenti che si presentano all'interno dello stesso individuo nella forma di una relazione inversa.

In questi studi, dunque, il comportamento antisociale adolescenziale viene inteso come un agire motivato da intenzioni, ragioni e finalità strategiche, che derivano da processi di simbolopoiesi – che producono sensi, simboli, significati, regole e valori – che sono strettamente legati alle situazioni e ai contesti di riferimento. Situazioni e contesti in cui si riproducono (vecchie) e si producono (nuove) differenze legate all'etnia, al sesso, al genere, al reddito, alla posizione sociale, al livello di istruzione così come alle dinamiche familiari, alla storia di vita personale, alle dimensioni più inconsce del nostro esistere. Lì dove una tale lettura spezza l'egemonia del discorso dominante, che intende il comportamento antisociale adole-

scenziale come una devianza al percorso tipico di formazione, per aprire lo spazio a un discorso minoritario, che pensa tale comportamento – a seconda dei casi – o come l'opzione più adeguata per conformarsi ai modelli offerti dal contesto o, al contrario, come la scelta più radicale per mettere in discussione tali modelli o, ancora, come l'alternativa migliore per non soccombere alle dinamiche sociali pur non volendole riprodurre.

In sintesi, è possibile affermare che gli studi eletti tendono a riprodurre – riprendendo le categorie usate da Schurmans (2013b) per interpretare le teorie sull'agire umano – l'opposizione tra agentività e attorialità. Infatti, il discorso dominante tende a rappresentare il comportamento antisociale adolescenziale come una situazione in cui l'adolescente è agente di un mondo che non controlla (agentività), ossia come "una situazione in cui la fonte di un atto [è] considera[ta] come agita da altri o da circostanze aleatorie" (Ibid.: 250). Il discorso minoritario, invece, tende a concepire il comportamento antisociale adolescenziale come una situazione in cui l'adolescente è un attore del mondo in cui vive e che controlla attraverso la produzione di significato (attorialità), ossia come una situazione in cui "la fonte di un atto si rappresenta come tale o, in altre parole, quando l'attore si auto-attribuisce lo statuto d'autore" (*Ibidem*).

Questa opposizione si lega strettamente a quella analizzata nel precedente sottoparagrafo: solitamente, infatti, le teorie dell'agire determinato interpretano le situazioni come caratterizzate dall'agentività così come le teorie dell'agire motivato interpretano le situazioni come caratterizzato dall'attorialità. Sicché, ancora una volta, anche l'opposizione tra agentività e attorialità richiama la *querelle* epistemologica tra spiegare e interpretare e quella metodologica tra quantitativo e qualitativo. Per tale motivo si ritiene qui necessario ripensare l'epistemologia sottesa ai costrutti concettuali di 'adolescente' e di 'antisociale' per superare lo sguardo oppositivo di cui queste ultime sono intrise.

3. Aprire il ventaglio rappresentazionale sui comportamenti antisociali adolescenziali

Il novero di opposizioni epistemologiche, teoriche e metodologiche sin qui esplicitate – a partire dalla sintesi narrativa dei 65 studi scientifici eletti mediante la revisione sistematica della letteratura nazionale e internazionale di ambito educativo sui comportamenti antisociali – produce sguardi contrastanti sull'adolescenza e sul comportamento antisociale. Sembrerebbe, infatti, che il discorso dominante presente nella suddetta letteratura scientifica – fondato su epistemologie esplicative e su metodi quantitativi – riproduca una visione determinista dell'agire adolescenziale, in cui l'adolescente appare come agìto da forze che non può padroneggiare, riducendo conseguentemente l'adolescenza a un periodo breve e passeggero della vita umana dominato da pulsioni che, non controllate ancora adeguatamente, causano – insieme a una serie di fattori di rischio di tipo individuale,

sociale, economico e culturale – una serie di comportamenti antisociali aggressivi e violenti. Di contro a tale approccio, sembrerebbe emergere un discorso minoritario – fondato su epistemologie interpretativiste e su metodi qualitativi o quali-quantitativi – che riproduce una visione motivata dell'agire adolescenziale, in cui l'adolescente appare come autore di una serie di scelte che governa in maniera strategica, producendo così un'immagine dell'adolescenza quale età della vita con caratteristiche specifiche e un'immagine del comportamento antisociale quale comportamento progettato e pianificato attraverso ragionamenti articolati e complessi.

I limiti di questi discorsi oppositivi e antagonisti sono stati già illustrati in maniera circostanziata e approfondita circa trent'anni fa da Bertolini e Caronia (1993/2015) nel volume – ormai divenuto un 'classico' – *Ragazzi difficili*. In questo testo, i due pedagogisti italiani hanno messo in evidenza i limiti dell'approccio positivista alla devianza minorile, che nel corso del primo Novecento ha analizzato solo le cause organiche e psichiche di tale agire per poi soffermarsi – sempre con lo stesso sguardo determinista – sui fattori contestuali quali la famiglia e la società, secondo un approccio non dissimile a quello che caratterizza ancora oggi – come dimostrato nel presente contributo – il discorso dominante sui comportamenti antisociali. Inoltre, il volume analizza anche gli approcci epistemologici e teorici che pensano la devianza come un fenomeno socialmente costruito, sottolineando come essi propongano una dimensione pedagogica rilevante poiché si soffermano sul punto di vista del soggetto che agisce il comportamento, sottolineandone emozioni, sentimenti, motivazioni, intenzioni, significati e aprendo così il varco a interventi educativi di tipo emancipativo e non solo conformativo. Tuttavia, nel proporre la propria prospettiva teorica, gli autori si distanziano da questi ultimi approcci perché, attraverso lo sguardo fenomenologico a loro caro, sottolineano che l'intenzionalità si sviluppa a partire dalla relazione ineludibile tra "senso oggettivo" e "senso soggettivo", che porta ad analizzare l'agire umano come il risultato mai predeterminabile tra "passività" e "attività", tra "dipendenza" e "autonomia" (Ibid.: 60-70).

In questo senso, l'approccio fenomenologico consente non solo di smarcare la trattazione dei comportamenti antisociali adolescenziali dal discorso dominante, ma anche da quello minoritario che sembrerebbe dimenticare che l'agire umano non è solo ed esclusivamente motivato dal libero arbitrio, da una razionalità sempre cosciente o da una intenzionalità apoditticamente strategica, ma anche da dimensioni endogene pre-riflessive. Tale approccio, dunque, apre una terza strada, più ampia e comprensiva, attraverso la quale pensare come indissolubilmente legate tutte le opposizioni illustrate in questo contributo. Tuttavia, l'approccio fenomenologico – anche nelle sue più recenti versioni che si legano o alla svolta ermeneutica (cfr. Caronia, 2011; Mortari, 2020) o a quella neuroscientifica (cfr. Margiotta, 2015; Strollo, 2018) – tiene insieme queste opposizione a partire dal primato attribuito alla coscienza individuale, intesa – al di là di ogni conce-

zione primonovecentesca – come istanza ontologica incarnata nelle tracce affettivo-percettive della corporeità umana, che è sempre in situazione.

Tale concezione fenomenologica della coscienza, per quanto incorporata e relazionale, rinvia pur sempre – secondo l'ottica pragmatista assunta in questo contributo – all'immagine di "un attore o un qualche inquilino – una 'mente' o 'psiche' o 'persona'" (Dewey & Bentley, 1949/1974: 174) che abita il corpo umano e che struttura originariamente il soggetto. Mentre per il pragmatismo e, in specie, per il pragmatismo deweyano, la coscienza è una qualità che – al pari di ogni qualità biologica, psicologica, sociale o culturale – emerge dallo sforzo evolutivo che il sistema unitario organismo-ambiente deve affrontare per sopravvivere a situazioni indeterminate, indefinite e incerte e, in quanto tale, essa non è soggettiva (ossia non è attribuibile a un soggetto) o intersoggettiva (ossia non è attribuibile all'interazione tra soggetto e oggetto), ma è ontologicamente transazionale (cfr. Dewey, 1925/1953). La coscienza, infatti, per il pragmatismo, non emerge dall'incontro tra l'organismo e l'ambiente, poiché nella transizione non esiste alcun apriori (sia esso un organismo o un ambiente) che si incontra con qualcosa d'altro, separato da esso; la coscienza, invece, emerge dalla trasformazione del flusso vitale organismo-ambiente occasionata, situazione dopo situazione, dagli squilibri che si vengono a creare. In altri termini, nella prospettiva qui delineata, esiste solo l'unità relazionale che è la transazione che, trasformandosi, genera quelle istanze che la tradizione Occidentale ha nominato con i termini di 'organismo' e 'ambiente' o con i termini di 'soggetto' e 'oggetto'.

La differenza minima ma sostanziale tra la concezione fenomenologica e quella pragmatista della coscienza consente, nell'avviso di chi scrive, di conseguire con maggiore efficacia l'obiettivo – sotteso a entrambi gli approcci – di comprendere tutte le dimensioni che caratterizzano l'agire umano. Se, infatti, nell'approccio fenomenologico, l'agire umano è il risultato dell'interazione che sussiste tra il momento ricettivo e il momento produttivo della coscienza, nell'approccio pragmatista, invece, l'agire umano è il risultato della co-definizione della situazione a partire dalle qualità che, diacronicamente e sincronicamente, la transazione organismo-ambiente ha sviluppato (cfr. Chello, 2022). Ne consegue che, in un'ottica pragmatista, la differenza tra passività e attività non è pre-ordinata o frazionata in momenti e sequenze, in quanto ogni elemento costitutivo dell'unità transazionale organismo-ambiente è sempre, in ogni istante della situazione, agente e attore, determinato e motivato.

È tale visione transazionale della realtà e dell'agire umano che consente di collegare il pragmatismo deweyano della prima metà del secolo scorso con il pragmatismo francofono delineato dai teorici della Transazione Sociale nella seconda metà del Novecento (cfr. Rémy, Voye & Servais, 1978; 1980; Blanc *et al.*, 1994; Rémy, 1996). Sebbene, infatti, questo secondo approccio non si ispiri al pragmatismo americano di prima generazione e sebbene parta da ancoraggi disciplinari e culturali profondamente diversi, esso delinea la stessa categoria concettuale – la transazione, appunto – intesa

come immagine paradigmatica attraverso cui leggere e analizzare il reale per superare l'opposizione tra individuo e società. Lo scopo di tale superamento è la possibilità di giungere a una teoria dell'azione che consenta di individuare, in ogni comportamento umano, dimensioni di determinazione strutturale (biologica, economica, sociale e culturale) e dimensioni di aleatorismo situazionale, la cui configurazione relazionale dipende strettamente dalle transazioni che si danno nella specificità della situazione vissuta.

La conseguenza di tale approccio pragmatista e transazionale è che l'agire umano – e, dunque, nel caso specifico di questo contributo, l'agire adolescenziale – è da intendersi come un agire tattico. Recuperando, infatti, la distinzione di de Certeau (1980/2010: 15) tra strategia e tattica, l'agire transazionale non può mai essere inteso come un agire strategico, ossia come un agire che "diviene possibile a partire dal momento in cui un soggetto di volontà e di potere è isolabile in un'ambiente'", ma sempre e solo come tattico ossia come un agire che "non può contare su una base propria, né dunque su una frontiera che distingue [se stesso e] l'altro come una totalità vivibile". Se, infatti, organismo e ambiente sono un'unica totalità relazionale, allora il soggetto non può essere pensato come stratega, cioè come unica fonte autoriale dell'agire, ma è appunto un tattico a cui non è mai garantita una indipendenza dalla storia e dalle circostanze. Il tattico, infatti, è colui che è sempre immerso nella situazione e da cui non può mai emanciparsi totalmente.

Il primo corollario di tale ipotesi tattica dell'agire umano è che l'adolescenza può essere riconosciuta come un periodo specifico della vita umana in cui l'unità organismo-ambiente, sulla base della sua storia transazionale, ha sviluppato qualità fisiche, cognitive, socio-relazionali ed etico-morali che consentono di agire in maniera sensibilmente diversa dal periodo dell'infanzia e dalla fanciullezza. Tale crescita qualitativa consente all'adolescente di affinare le proprie tattiche pregresse o di sperimentarne di nuove in maniera più autonoma, ma il suo agire – pur mirando a una configurazione strategica – resta inevitabilmente tattico. Come a dire che se l'infanzia e la fanciulezza possono essere intese come le fasi della vita umana in cui il soggetto sperimenta la propria capacità azionale, allora l'adolescenza potrebbe essere rappresentata come quel periodo della vita umana in cui l'adolescente diviene sempre più consapevole, esperienza dopo esperienza, della natura transazionale – e perciò limitata o non *assoluta* – di tale agire.

Il secondo corollario della suddetta ipotesi è che il comportamento antisociale, lungi dall'essere determinato da fattori bio-psicologici e/o socio-culturali e lungi dall'essere una scelta strategica del soggetto, è il risultato di un co-adattamento tattico tra la transazione organismo-ambiente e la situazione specifica che si abita. Ciò significa che il comportamento antisociale deve essere studiato come un fenomeno eminentemente relazionale e che tale analisi debba aprirsi a una prospettiva di stampo intergenerazionale, una prospettiva cioè che sia capace di confrontare lo sguardo adulto sul comportamento antisociale adolescenziale con quello adolescente al fine di

comprenderne le radici epistemiche. È questo lo sforzo che la ricerca pedagogica sta provando a effettuare, affinando la propria capacità euristica in almeno due direzioni: l'analisi dei discorsi degli e delle adolescenti sulle loro vite e l'analisi dei discorsi degli e delle adulti/e sulle vite adolescenti.

La prima direzione di ricerca – nata all'interno di quella svolta epistemologica che nella comunità anglofona è passata sotto il nome di *research with children* – consente di individuare i/le minori come attori epistemici, cioè come soggetti capaci di produrre conoscenza su se stessi e sugli altri (Mortari, 2009b). La seconda direzione di ricerca – nata all'interno del recente ripensamento dell'educazione degli adulti quale pratica critica e trasformativa (Biasin, 2016; Bracci, 2017; De Natale *et al.*, 2015; Fabbri & Bianchi, 2018; Federighi, 2018; Striano, 2020) – permette di ripensare l'adultità come un'età in cui si possono esperire transizioni disorientanti che conducono a riconfigurare gli apprendimenti pregressi e, più radicalmente, gli abiti mentali che fondano le diverse posture identitarie, con la conseguenza che il riflettere sulle proprie esperienze passate e presenti può divenire fonte di profondi cambiamenti emancipativi (Mayo, 1999/2008; Secci, 2012), volti a ridisegnare – nel caso specifico di cui qui si tratta – le rappresentazioni della vita adolescente e le relative pratiche educative.

Queste due direzioni di ricerca, dunque, se lette in senso complementare, permettono di lavorare contemporaneamente sui due posizionamenti – quello adolescente e quello adulto – che dovrebbero sempre caratterizzare la relazione educativa in quanto relazione asimmetrica. Infatti, lavorare sui discorsi degli e delle adolescenti e sui discorsi degli e delle adulti/e conduce ad elaborare saperi caratterizzati da un maggiore grado di criticità e riflessività, riducendo così il rischio di cadere sia in rappresentazioni vetuste, che non consentono agli/alle adulti/e di riconoscere le nuove e differenti traiettorie formative degli/delle adolescenti (Barone, 2009; Maltese, 2017; Mancaniello, 2018), sia in rappresentazioni eccessivamente fluide, che trasformano l'adultità in una "adultescenza" senza fine (Marescotti, 2020) e la minore età in una condizione di sempre maggiore performatività e responsabilità (Demozzi, 2016). Ossia lavorare congiuntamente sui discorsi elaborati dai diversi attori sociali permette di decostruire le rappresentazioni stereotipate, di comprendere il punto di vista dell'altro e di costruire le condizioni per una possibile negoziazione e mediazione.

Tale secondo corollario conduce direttamente al terzo, che concerne la relazione tra educazione e politica. La ricerca pedagogica sui comportamenti antisociali adolescenziali, condotta secondo una prospettiva transazionale e, dunque, secondo approcci che lavorano congiuntamente sui discorsi degli/delle adolescenti e degli/delle adulti/e, si caratterizza già come azione educativa e come azione politica, insieme. Essa, infatti, si pone e si propone come un luogo di riflessione sui propri e altrui abiti mentali e, dunque, come un luogo foriero di possibili cambiamenti nel breve e nel medio-lungo periodo, con la conseguenza che tali cambiamenti vanno a ridefinire gli assetti della vita pubblica della comunità. Questa ridefinizione concertata può divenire lo spazio-tempo per la prevenzione delle emer-

genze intese nel loro significato di urgenze e, in caso di loro espressione, può essere usata come il contesto per progettare, in maniera partecipata ma rapida, le azioni di governo del fenomeno e le azioni di cambiamento dei relativi comportamenti. Ciò potrebbe consentire la definizione di decisioni politiche e l'attuazione di pratiche educative non intese come calate dall'alto, secondo la prospettiva di un 'governo' dispotico e antidemocratico dell'emergenza giustificato dal carattere urgente della situazione.

Bibliografia

Álvarez-García D., González-Castro P, Núñez J.C., Rodríguez, C. & Cerezo, R. (2019), "Impact of Family and Friends on Antisocial Adolescent Behavior: The Mediating Role of Impulsivity and Empathy", in *Front. Psychol*. 10:2071. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02071.

Antonacci, F., & Guerra, M. (2021), "La ricerca con le scuole come azione pedagogica nella comunità attraverso la prospettiva della Community Engaged Research", in S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce: PensaMultimedia, pp.1237-1244.

Bagnato, K. (2017), *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Roma: Carocci.

Barone, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano: Guerini scientifica.

Id. (2019), *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*, Milano: Guerini scientifica.

Batini, F., & Scierri, I.D.M. (a cura di) (2021), *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*, Milano: FrancoAngeli.

Becchi, E. (1982), "Retorica d'infanzia", in *Aut-aut*, n. 191-192, pp. 3-26.

Benelli, C., & Casare, M.G. (a cura di) (2020), *(In)tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, Milano: FrancoAngeli.

Berti, A.E., Arcuri, L., & Pastore, M. (2017), "Il questionario HIT (*How I Think*) per la misurazione delle distorsioni cognitive che favoriscono il comportamento antisociale. Una validazione su 1688 studenti italiani", in *Ricerche di Psicologia*, vol. 40, n. 2, pp. 203-231.

Bertolini, P., & Caronia, L. (1993/2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano: FrancoAngeli.

Bezzi, R., & Oggionni, F. (a cura di) (2021), *Educazione in carcere. Sguardi sulla complessità*, Milano: FrancoAngeli.

Biasin, C. (2016), "Adultità, riflessione critica e apprendimento trasformativo", in *Metis. Mondi Educativi. Temi Indagini Suggestioni*, speciale n. 6, http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/750-adultita-riflessione-critica-e-apprendimento-trasformativo.html, consultato il 30 Aprile 2022.

Biffi, E., & Galimberti, A. (2021), "Tutelarsi dall'emergenza: ripensare le pratiche educative nella tutela dei minorenni attraverso l'esperienza della pandemia", in *Pedagogia oggi*, vol. 19, n. 1, pp. 19-27.

Blanc, M., Mormont, M., Rémy, J., & Storrie, T. (eds) (1994), *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris: L'Harmattan.

Bracci, F. (2017), *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Milano: Unicopli.

Bocci, F. (2021), "L'impatto della pandemia COVID-19 su adolescenti e adulti Considerazioni pedagogiche su un 'appuntamento mancato'", in *Psicobiettivo*, vol. XLI, n. 3, pp. 95-111.

Burgio, G. (2017), *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*, Milano: Mimesis.

Byrne, H., Dooley, B., Fitzgerald, A., & Dolphin, L. (2016), "Adolescents' definitions of bullying: the contribution of age, gender, and experience of bullying", in *European Journal of Psychology of Education*, n. 31, pp. 403-418.

Caronia, L. (2011), *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, Milano: FrancoAngeli.

Chello, F. (2013a), "Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie", in *Pensée Plurielle*, n. 33-34, pp. 85-95.

Id. (a cura di) (2013b), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori: Napoli.

Id. (2014), "'C'était comme se séparer de soi-même". Transactions identitaires de jeunes étudiantes face à l'incertain'", in *Dialogue*, n. 205, pp. 51-65.

Id. (2017), *Verso un terzo spazio della pedagogia. Riflessioni di epistemologia comprensiva*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Id. (2019), *La "genuina contingenza" del lavoro educativo. Prospettive epistemologiche nella professionalizzazione dell'educatore*, Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Id. (2022), "La formazione, l'incerto e la transizioni educative. Un approccio comprensivo-transazionale all'orientamento", in *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 14, n. 23, pp. 18-34.

Id., D'Elia, R., Manno, D., & Perillo, P. (2021), "Fragilità educative e comportamenti antisociali degli adolescenti: categorie concettuali e pratiche educative", in *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, vol. 25, n. 60, pp. 45-62.

Cook, E.C., Pflieger, J.C., Connell, A.M., & Connell, C.M. (2015), "Do Specific Transitional Patterns of Antisocial Behavior during Adolescence Increase Risk for Problems in Young Adulthood?", in *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 43, n. 1, pp. 95-106.

Corbi, E., Sirignano, F.M., Celentano, F., Di Roberto, M., Lucchese, S. Maddalena, S., Taraschi, M., & Torrano, A.A. (2010), *Spunti di riflessione sulle emergenze educative*, Lecce: PensaMultimedia.

Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J.A., & Luengo, M.A. (2015), "Peer-group mediation in the relationship between family and juvenile antisocial behavior", in *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, n. 7, pp. 59-65.

d'Agnese, V. (2016), "Il pensiero come 'salto': educazione, soggetto ed esperienza in John Dewey", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. XI, n. 1, pp. 81-98.
de Certeau, M. (1980/2010), *L'invenzione del quotidiano*, Roma: Edizioni Lavoro.
de Looze, M., Ter Bogt T.F.M., Raaijmakers, Q.A.W., Pickett, W., Kuntsche, E., & Vollebergh, W.A.M. (2015), "Cross-national evidence for the clustering and psychosocial correlates of adolescent risk behaviors in 27 countries", in *European Journal of Public Health*, vol. 25, n. 1, pp. 50-56.
Demozzi, S. (2016), *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Parma: Junior.
De Natale, M.L., Marsick, V.J., Spennati, S., & Simonetti, C. (2015), *Transformative Learning e pedagogia degli adulti. Prospettive di Sviluppo in Italia*, Milano: Educatt.
De Sanctis, O. (1989), *L'educazione e il moderno*, Napoli: Liguori.
De Vita, A. (a cura di) (2021), *Fragilità contemporanee. Fenomenologie della violenza e della vulnerabilità*, Milano: Mimesis.
Dewey, J. (1910/1961), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Id. (1925/1953), *Esperienza e natura*, Torino: Paravia.
Id. (1938/1974), *Logica. Teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi.
Id.(1938/2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffello Cortina.
Id. & Bentley, A. (1949/1974), *Conoscenza e transazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Durkheim, E. (1897/2014), *Il suicidio. Studio di sociologia*, Milano: Rizzoli.
Fabbri, L., & Bianchi, F. (2018), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro*, Roma: Carocci.
Federighi, P. (a cura di) (2018), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze: Firenze University Press.
Fiorucci, A. (2018), *Omofobia, bullismo e scuola. Atteggiamenti degli insegnanti e sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza*, Trento: Erickson.
Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (a cura di) (2011), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori.
Foucart, J. (2013), "Pragmatisme et transaction. La perspective de John Dewey", in *Pensée plurielle*, n. 33-34, pp. 73-84.
Genard, J.-L. (1999), *La grammaire de la responsabilité*, Paris: Cerf.
Ghirotto, L. (2020), *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Roma: Carocci.
Isidori, M.V., & Vaccarelli, A. (2015), *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, Milano: FrancoAngeli.
Jäggi, J., & Kliewer, W. (2016), "'Cause That's the Only Skills in School You Need': A Qualitative Analysis of Revenge Goals in Poor Urban Youth", in *Journal of Adolescent Research*, vol. 31, n. 1, pp. 32-58.
Jaureguizar, J., Ibabe, I., & Straus, M.A. (2013), "Violent and Prosocial Behavior by Adolescents toward Parents and Teachers in a Community Sample", in *Psychology in the Schools*, vol. 50, n. 5, pp. 451-470.
Kuttler, H., Schwendemann, H., & Bitzer, E.V. (2015), "Familial risk and protective factors in alcohol intoxicated adolescents: Psychometric evaluation of

the family domain of the Communities That Care Youth Survey (CTC) and a new short version of the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ)", in *BMC Pediatrics*, vol. 15, n. 191, pp. 1-14.

Lorenzini, S. (2021), "Malattia e morte: tra presenza, assenza, riduzione della gravità e proiezione nel futuro nelle narrazioni scritte di adolescenti nella pandemia. Questioni pedagogiche ed educative", in *Journal of Health Care Education in Practice*, vol. 3, n. 1, pp. 23-35.

Maltese, S. (2017), *Traiettorie "underground" della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano: FrancoAngeli.

Id. (2020), *Il lavoro educativo nei contesti della devianza giovanile*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Id. (2021), "Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è", in *Journal of Health Care Education in Practice*, vol. 3, n. 1, pp. 3-11.

Mancaniello, M.R. (2018), *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Ead. (2020), "Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere 'attimi della catastrofe adolescenziale' in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale, in *Studi sulla Formazione*, vol. 23, n. 1, pp. 13-43.

Ead. (2021), "La pandemia e il tempo di lockdown: possibili interventi educativi per la salute e il benessere delle giovani generazioni", in *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, vol. 2, n. 3, pp. 39-51.

Marescotti, E. (2020), *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adultità, il senso dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.

Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Roma: Carocci.

Mayo, P. (1999/2008), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*, Sassari: Carlo Delfino editore.

Milana, M. (2021), "Contrastare vulnerabilità e marginalità sociale attraverso l'educazione", in *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, vol. 25, n. 60, pp. 1-7.

Mortari, L. (2009a), *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma: Carocci.

Ead. (2009b), *La ricerca per i bambini*, Milano: Bruno Mondadori.

Ead. (2020), *Aver cura di sé*, Milano: Raffaello Cortina.

Muschitiello, A. (2019), *Riflessioni pedagogiche tra diritto minorile e interventi sociali. Disagio, devianza, comportamenti antisociali, bullismo, cyberbullismo*, Bari: Edizioni Giuseppe Laterza.

Musello, M. (2009), "Emergenze educative e ricadute didattiche. Interventi di contrasto al disagio", in *Annali*, vol. 2, pp. 439-457.

Oliverio, S. (2018), *La filosofia dell'educazione come 'termine medio'. Letture deweyane su politica e scienza*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Ovsyanik, O.A., Belinskaya, D.B., Kochetkov, I.G., & Deberdeeva, N.A. (2016), "Specific Features of Value Orientations and Social Mindsets of Deviant Tee-

nagers", in *International Journal of Environmental & Science Education*, vol. 11, n. 18, pp. 12327-12336.

Pagano, R. (2016), "Istituto della 'messa alla prova' e ri-educazione. Questioni e temi pedagogico/educativi", in *Formazione, lavoro, persona*, vol. 6, n. 17, pp. 16-28.

Palmonari, A. (1991), "Adolescenza", in *Enciplodia delle scienze sociali*, https://www.treccani.it/enciclopedia/adolescenza_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/, consultato il 30 Aprile 2022.

Park, N.S., Lee, B.S., Sun, F., Vazsonyi, A.T., & Bolland, J.M. (2010), "Pathways and predictors of antisocial behaviors in African American adolescents from poor neighborhoods", in *Children and Youth Services Review*, n. 32, pp. 409-415.

Piceci, L. (2019), "Hikikomori in relazione alla crescita tecnologica: la responsabilità sociale delle famiglie e della scuola", in *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, vol. 3, n. 3, pp. 80-87.

Rankin Williams, L. (2014), "Experiences with Violence in Mexican American and European American High School Dating Relationships", in *Children & Schools*, vol. 36, n. 2, pp. 115-124.

Rémy, J. (1996), "La transaction, une méthode d'analyse: contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme", in *Environnement et Société*, n. 17, pp. 9-31.

Id., Voye, L., & Servais, E. (eds.) (1978), *Produire ou Reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne. Volume I: Conflits et Transaction sociale*, Bruxelles: Vie ouvrière.

Idd. (eds) (1980), *Produire ou Reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne. Volume II: Transaction sociale et dynamique culturelle*, Bruxelles: Vie ouvrière.

Sabatano, F., & Pagano, G. (2019), *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, Milano: Guerini scientifica.

Salmieri, S. (2015), *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa: ETS.

Sartarelli, G. (2021), *Pedagogia penitenziaria e della devianza. Osservazione della personalità ed elementi del trattamento*, Roma: Carocci.

Schurmans, M.-N. (2001), "La construction sociale de la connaissance comme action", in J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 157-177.

Ead. (2006), *Expliquer, interpreter, comprendre*, Genève: Université de Genève.

Ead. (2013a), "Azione, interazione e transazione. Un questionamento preliminare a partire dal pragmatismo americano", in F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori: Napoli, pp. 47-72.

Ead. (2013b), "Tra agentività e attorialità. La Transazione Sociale come teoria e pratica riflessiva dell'agire formativo", in F. Chello (a cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*, Liguori: Napoli, pp. 249-290.

Ead., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008), "Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche",

in L. Fillettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, pp. 299-318.

Secci, C. (2012), *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*, Napoli: Liguori

Sirignano, F.M. (2015), *Per una pedagogia della politica*, Roma: Editori Riuniti.

Striano, M. (2015), *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Ead. (2020), "L'apprendimento trasformativo", in *Pedagogia & Vita. Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici*, vol. 78, n. 2, pp. 36-48.

Strollo, M.R. (2018), *Neurophenomenology of education*, Milano: FrancoAngeli.

Taraschi, M. (2020), *La pedagogia in carcere. Fra ansie securitarie e istanze emancipative*, Napoli: Liguori.

Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (a cura di) (2015), *Pedagogia militate. Diritti, culture, territori*, Pisa: ETS.

Thornberrya, T.P., Matsuda, M., Greenman, S.J., Augustyn, M.B., Henry, K.L., Smith, C.A., & Ireland, T.O. (2014), "Adolescent risk factors for child maltreatment", in *Child Abuse & Neglect*, vol. 38, n. 4, pp. 706-722.

Tramma, S. (2012), *Legalità, illegalità. Il confine pedagogico*, Roma-Bari: Laterza.

Trinchero, R. (2009), *"Io non ho paura". Capire e affrontare il bullismo*, Milano: FrancoAngeli.

Id. & Tordini, M.L. (2011), *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, Milano: FrancoAngeli.

Tuvblad, C., Grann, M., & Lichtenstein. P. (2006), "Heritability for adolescent antisocial behavior differs with socioeconomic status: gene-environment interaction", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 47, n. 7, pp 734-743.

Ulivieri, S. (a cura di) (2018), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce: PensaMultimedia.

Valenti, A. (2007), *Marginalità e devianza come emergenza formativa*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Velden (van der), F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010), "Moral cognitive processes

explaining antisocial behavior in young adolescents", in *International Journal of Behavioral Development*, vol. 34, n. 4, pp. 292-301.

Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (a cura di) (2021), *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*, Lecce-Brescia: PensaMultimedia.

Wahl, K., & Metzner, C. (2012), "Parental influences on the prevalence and development of child aggressiveness", in *Journal of Child and Family Studies*, vol. 21, n. 2, pp. 344-355.