

Per una pedagogia della cura, ovvero per una lettura pedagogica della complessità

The need of a pedagogical reading of complexity, the need of a student-centered approach

VINCENZO A. PICCIONE

For the pedagogical point of view, current complexity is not the characteristic of an age to be observed in itself: complexity is a set of interconnected phenomena that belongs to all of us, and produces a concrete impact, demands multiple and never abstract requests that were never asked before, never hesitates. In concrete, it requires, to all of us, an articulated and contemporary use of technical and instrumental skills to change our lives and change ourselves, act and interact; it requires the differentiated and contemporary use of technical-instrumental and human skills to solve problems and foster creative solutions; it requires the use of linguistic and expressive competences to communicate on the basis of constantly updated codes and channels; it requires human skills necessary to overcome limits and borders, to reduce discomforts and pressures experienced in our lived times and in our lived space. This paper aims at observing complexity as a process or, better, as a set of processes that tirelessly, on the one hand, ask youngsters to take care of themselves and of their social and cultural interactions, and, on the other, ask all those who have an educational role to adopt a still more intense learner-centered approach.

KEYWORDS: EDUCATION, EDUCABILITY, PEDAGOGICAL READING, PEDAGOGICAL THINKING, PEDAGOGY

Non ci sono mai state epoche nel corso delle quali i cambiamenti non abbiano determinato un impatto profondo sugli stili di vita degli individui e sui loro contesti di vita; ma non c'è mai stata epoca che, come l'attuale, abbia prodotto un impatto altrettanto profondo sul modo in cui adulti, adolescenti e soprattutto bambini apprendono, ricordano, memorizzano, organizzano il loro sapere, processano il loro linguaggio e il loro pensiero, esprimono le loro idee, i loro simboli, le loro credenze, le loro convinzioni, interagiscono con loro stessi e con gli altri. Si tratta di un'epoca che sollecita intensamente il pensiero pedagogico a riflettere, gli chiede di essere rapidamente profondo, ne richiede analisi rapide ed efficaci, dettagliate e articolate. Per alcune ragioni molto semplici. Che piaccia o no, si tratta di un'epoca che chiede di attribuire elevate responsabilità, per quell'impatto, sia alla pura presenza di strumenti tecnologici avanzati e di ipermedia, sia a nuove forme differenziate di accesso al sapere. Che piaccia o no, la presenza del sapere tecnologico ha prodotto un tipo di impatto che non ha precedenti nella storia dell'uomo: per le nuove generazioni

attuali esiste un sapere, quello tecnologico appunto, a proposito del quale le generazioni adulte non sono uniche e totali detentrici, né in termini di contenuti, né di procedure d'uso, né di significato, né di strategie cognitive impegnate nella loro manipolazione, né di linguaggi specifici; e per le nuove generazioni attuali, come mai è accaduto nella storia dell'uomo, un sapere ha in sé una potenzialità strumentale supplementare: l'uso delle tecnologie può permettere l'accesso a tutti gli altri saperi senza che la presenza dell'adulto sia indispensabile. Questi primi "segni dei tempi"¹ incidono sulle realtà di ogni relazione educativa, della formazione, dell'aggiornamento, di qualsiasi figura educativa, di qualsiasi agenzia educativa. Alla lettura pedagogica spetta approfondire anche questi temi, e, prima ancora, spetta porre problemi mentre osserva la «quotidianità della-vita-che-prende-forma» e decide di non accontentarsi della stereotipata «litania del "sapere, saper fare, saper essere"»².

Prendersi cura della lettura pedagogica della complessità

In letteratura, le voci che commentano la complessità prendendosi cura delle analisi con bella profondità sono diverse e spesso suggeriscono chiavi di lettura estremamente interessanti; in concreto, affermano che alla pedagogia serve una lettura interdisciplinare che minuziosamente, periodicamente e sistematicamente, osservi micro- e macro-contesti sociali, setting educativi di qualsiasi tipo, e traduca in termini concreti ogni dettaglio che l'osservazione ha permesso di rilevare. In questa sede, essendo improponibile una rassegna completa di quelle voci, se ne individuano alcune che consentono di individuare nodi tematici importanti per il mio discorso. Interessanti sono le proposte di lettura di Umberto Galimberti³, Ulrich Beck⁴ e Zygmunt Bauman⁵, ma credo che un'analisi particolarmente significativa sia stata recentemente proposta da Howard Gardner in *La generazione app*; Gardner pone tre temi effettivamente rilevanti all'attenzione di pedagogisti e educatori. Egli sostiene che vadano analizzati in profondità i cambiamenti profondi già vissuti da bambini e adolescenti in relazione al senso e alla percezione dell'identità personale, alle relazioni di intimità, al modo in cui usano l'immaginazione. Effettivamente, Gardner, con le sue osservazioni, coglie l'umano; soprattutto, indirettamente, invita pedagogisti e educatori ad ascoltare la voce di generazioni diverse per comprenderne bisogni educativi e formativi senza proiettarne su di loro un'idea professionale e standardizzata, senza ritenere che «l'efficienza, la performatività, la funzionalità, l'utilità, l'esattezza»⁶ siano le priorità della loro-vita-che-prende-forma. In altre parole, egli suggerisce la necessità di una pedagogia come sapere complesso, caratterizzato da un approccio riflessivo e critico; Franco Cambi lo aveva già sostenuto in maniera chiara:

La pedagogia si è fatta 'un'altra cosa' rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha pre-disposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia,

pro-vocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teorico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida⁷.

Il versante pratico al quale Franco Cambi si riferisce è indicato dai contenuti di un contributo ormai noto a molti, quello di Edgar Morin, che, malgrado si concentri su setting formali, propone una sfida dalla quale si possono difficilmente prendere le distanze in qualsiasi setting educativo: la necessità di rivedere strategie, metodi, tecniche, strumenti scelti per insegnare, di restituire al pensiero una centralità all'interno della "testa ben fatta", di ripensare l'interdisciplinarietà in termini di sistemiche connessioni in rete⁸. Morin spiega le ragioni della sfida che ha inteso proporre: le conoscenze sono orientamento, sono guida, ed è necessario in questo momento rivalutare proprio queste loro caratteristiche, perché la definizione di sapere, il senso stesso e il valore delle culture appaiono alquanto offuscati. Morin propone di riconsiderare concretamente aspetti che non riguardano specificamente i saperi disciplinari ma gli aspetti trasversali che riguardano la loro usabilità, la loro carica propulsiva di idee, pensieri, connessioni, manipolazioni, associazioni, distinzioni, rappresentazioni. In realtà, egli propone di decostruire, ricostruire, impegnare le narrazioni⁹ che fanno parte della cultura umanistica a divenire le fonti e gli strumenti della sfida, e ne spiega le ragioni:

La cultura umanistica è stata, rimane e deve divenire non più per un'élite, ma una preparazione alla vita per tutti. Letteratura, poesia e cinema devono essere considerati non solamente, né principalmente, come oggetti d'analisi grammaticale, sintattica o semiotica, ma come scuole di vita, e ciò in molteplici sensi.

- Scuole della lingua, che rivela tutta la sua qualità e possibilità attraverso le opere di scrittori e poeti e permette ... di esprimersi pienamente nella ... relazione con gli altri.
- Scuole ... della qualità poetica della vita, e quindi dell'emozione estetica e dello stupore.
- Scuole della scoperta di sé, ...
- Scuole della complessità umana ... la conoscenza della complessità umana fa parte della conoscenza della condizione umana e ... nello stesso tempo questa conoscenza ci inizia a vivere con esseri e situazioni complesse...

- Scuole della comprensione umana. Nella lettura o nella visione cinematografica, la magia del libro o del film ci fa comprendere ciò che nella vita quotidiana non comprendiamo. Nella vita di tutti i giorni percepiamo gli altri solo in modo esteriore, mentre sullo schermo o attraverso le pagine di un libro essi ci appaiono in tutte le loro dimensioni, soggettive e oggettive¹⁰.

Ciò che desta perplessità è la totale assenza, nelle scuole di vita di Morin, di qualsiasi riferimento agli strumenti della tecnologia, come se essi non fossero, anche loro, contenuti di una cultura umanistica, come se essi non potessero essere utilizzati sia per accedere alla cultura umanistica sia per produrla. In sostanza: è come se Morin dicesse che la cultura umanistica è la cultura classica. Ma, per quanto riguarda i contenuti della sua proposta, come dicevo, essa è interessante e significativa. Egli riflette soprattutto sul valore della percezione come strumento di traduzione ricostruttiva e interpretativa, sul valore delle idee come strumenti di mediazione e relazione con l'altro da sé, sull'abitudine all'uso del pensiero che contestualizza e non separa. Concretamente, nella sua proposta pedagogica, egli individua la necessità di riformare il pensiero in termini paradigmatici e non programmatici. In altre parole, dichiara che i professionisti dell'educazione devono restituire alle scienze dell'educazione la loro piena identità di scienze dell'umano¹¹. Nelle sue proposte si percepiscono anche gli echi delle indicazioni che Raffaele Laporta già alcuni decenni fa elaborava quando proponeva, ricorsivamente, un'educazione come qualità dell'intelligenza, una qualità dell'intelligenza come unica capace di determinare socialità, processi attivi, libertà dell'educazione¹². O possono essere sentiti gli echi delle proposte di Nando Filograsso, che analizza e approfondisce i problemi posti alla didattica dei processi cognitivi e all'educazione della mente dalla postmodernità e dal modularismo¹³, e di Duccio Demetrio, quando propone obiettivi motivazionali, euristici, trasformativi e metacognitivi¹⁴. Così come si percepiscono ulteriori echi delle proposte di Howard Gardner, che propone, alla scuola tradizionale e alla scuola parallela, la sollecitazione delle intelligenze multiple, nonché la sollecitazione del pensiero analitico e del pensiero sintetico, di competenze nell'interpretazione e nella simbolizzazione, nella connessione e nella contestualizzazione dei saperi, di un atteggiamento solidale e civicamente responsabile, infine

la promozione di identità ibride o miste¹⁵. E si percepiscono gli echi di ulteriori indicazioni di Franco Cambi, che propone ed affronta il problema della formazione della mente e della formazione alla *riflessività*, alla cittadinanza e alla partecipazione attiva: la mente è la mente al plurale, la mente bruneriana a più dimensioni¹⁶, capace di integrare scienza e sapienza, sapere empirico-produttivo e sapere della riflessività e del senso; l'intelligenza è l'intelligenza al plurale, perché integra e coordina le sette intelligenze proposte da Gardner con le intelligenze emotiva, intuitiva, critica, estetica. Ma, come afferma Cambi,

dove formare una mente 'a più dimensioni' e abituarla ad usare tutte quante queste dimensioni? Ciò può avvenire solo a contatto con la cultura nel suo insieme e colà dove si attua la trasmissione culturale in senso specifico (formale e integrale) di generazione in generazione: nella scuola. (...) Una scuola di cultura, prima di tutto, in cui *tutte* le "forme simboliche" siano presenti e su di esse venga a soffermarsi il processo di formazione¹⁷.

In realtà, Franco Cambi anticipa, con le sue considerazioni, quanto Howard Gardner approfondisce con *Cinque chiavi per il futuro*¹⁸. Gardner ammette che, con questo suo volume, ha deciso di passare da un approccio descrittivo a un approccio prescrittivo perché convinto delle potenzialità della sua proposta di fronte alle sfide ai processi educativi poste dai cambiamenti. Proponendo il rafforzamento delle intelligenze disciplinare, sintetica, creativa, rispettosa, etica, egli elabora un modello interessante. Si tratta di un modello fondato sulla compatibilità e sulla coerenza logica esistenti fra le cinque intelligenze indicate, per di più trasversali fra loro e trasversali rispetto a quelle che Gardner aveva già definito in precedenza attraverso il modello delle intelligenze multiple; ma, soprattutto, il modello è fondato sulla riattribuzione di dinamicità al ruolo e alla funzione di ogni figura educativa¹⁹.

In breve, per sintetizzare le voci citate fin qui, a partire alla proposta di Gardner citata in apertura in merito all'impatto profondo e agli effetti multipli che la complessità ha prodotto sul modo in cui le nuove generazioni – che non possono essere più definite solo digitali perché si sono già trasformate in generazioni app –, percepiscono e usano l'identità personale, le relazioni di intimità,

l'immaginazione, credo che due direzioni di ricerca si siano aperte, entrambe interessantissime: una propositiva che ne approfondisca nei dettagli caratteristiche e significati, l'altra che ne individui e approfondisca i rischi possibili.

A mio avviso, la seconda delle direzioni di ricerca sembra chiara e meno complessa, soprattutto rileva aspetti rilevanti per chi si occupa della cura delle vite-che-prendono-forma; essa dovrebbe riflettere su almeno tre rischi ed è inoltre propedeutica alla prima perché può suggerire dettagli inaspettati:

- il rischio di un *sé confezionato*²⁰, determinato dal desiderio di chi cresce di apparire desiderabile, preferibile e interessante secondo canoni socio-culturali diffusi; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo socio-culturale;
- il rischio della *solitudine* e della *solitarietà*²¹, determinato dall'assenza di strumenti personali necessari per partecipare consapevolmente, per sentire di appartenere ad un contesto sociale, per sentirsi capaci di interagire con comportamenti, atteggiamenti, idee, scelte personali ed un lessico appropriato; e determinato dalla distanza percepita fra il *sé* desiderabile ed il *sé* vissuto; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo educativo;
- il rischio di una *povertà culturale* che produce rischi supplementari in termini di elaborazione di contributi personali, di pensieri originali, di senso critico; determinato, probabilmente, anche da generazioni di adulti che hanno abdicato al loro ruolo formativo.

La prima delle direzioni di ricerca ha bisogno di un'analisi più ampia, sia per permetterci di definirne con chiarezza ragioni, contenuti e obiettivi, sia per considerarne aspetti concreti e dettagliati, sia per proporre temi specifici da non trascurare in tutti i momenti nei quali si sceglie di prestare un'attenzione-centrata-sullo-studente. Per amor di sintesi, in questa sede, i rischi appena indicati sono quanto mai coerenti con fatti e aspetti concreti che appartengono alla realtà delle nostre scuole e delle nostre aule. Progetti di ricerca diversi, rilevazioni di dati presentati negli ultimi anni, allarmismi di taglio socio-psicologici, impongono di riflettere sul presunto, marcato, preoccupante incremento di bambini che nelle nostre scuole primaria e per l'infanzia

sarebbero interessati da dislessia, iperattività, disattenzione, rischio sociale. Una delle ultime ricerche, con 401 bambini di 10 scuole, di 16 classi, realizzata interagendo con 35 insegnanti di scuola per l'infanzia dell'area orientale di Roma Capitale, consentono di avere a disposizione numeri che dovrebbero attirare la nostra attenzione: una presenza percepita dalle insegnanti del 65% di bambini con problemi di dislessia, del 14% di bambini a rischio sociale, del 19% di bambini con ritardo mentale e una grande preoccupazione delle stesse insegnanti per la ampia, diffusa, profonda disattenzione e per i comportamenti da iperattivi percepiti nei comportamenti quotidiani, sistematici di tutti i bambini, per il gran numero di bambini con problemi del linguaggio e in cura da logopedisti²². Tre aspetti concreti hanno preoccupato il ricercatore e dovrebbero preoccupare il pedagogo: la percezione delle insegnanti le quali, senza alcuna preparazione né criteri effettivi di rilevazione di DSA e ritardo mentale, riportano dati sorprendenti; la superficiale psicologizzazione delle relazioni educative; l'attribuzione di responsabilità delle disattenzioni e delle iperattività ai bambini stessi. A queste informazioni intendo legare la mia proposta di lettura della prima direzione di ricerca indicata da Howard Gardner e appena citata. Si tratta di una proposta di lettura che passa attraverso l'elaborazione di una metafora, elaborata proprio per sintetizzare i temi che le voci pedagogiche e non pedagogiche citate fin qui hanno portato alla nostra attenzione, per porre dei problemi supplementari, per porre dei dubbi. La premessa alla proposta: il mio punto di vista di pedagogo e di adulto educatore appartengono i principi della inviolabilità dei bambini, della protezione dei minori, della valorizzazione della dimensione umana e progettuale della loro esistenza. Il contenuto della proposta: proprio per i contenuti selezionati fin qui, in questo momento storico bambini e adolescenti hanno il diritto alla protezione nelle prove che il movimento verso e attraverso nuove soglie e accessi propone, hanno il diritto di essere accompagnati nella costruzione di un'identità che può avere le caratteristiche a noi già note delle *identità di confine*, ovvero di quelle identità che non solo percepiscono e vivono la scomparsa dei confini geografici e della dematerializzazione, ma percepiscono e vivono la cultura, le conoscenze, i linguaggi, il lessico, il confronto, le consapevolezza, le appartenenze, le sicurezze che

esistono al di qua e al di là di una soglia, ma percepiscono e vivono la ricchezza di ulteriori stimoli, opportunità, consuetudini, significati, valori, principi, curiosità, confronti, comparazioni. Infatti, «il confine si configura (...) come ciò che è affatto estraneo al luogo, anzi lo costituisce. (...) C'è un modo dell'essere confine, e di praticarlo, (...) che ne fa una soglia. (...) Ogni soglia (...) è compresenza dinamica di interno ed esterno»²³. Ovviamente, l'identità di confine è da intendersi qui come identità che vive dinamicamente nelle immediate vicinanze di una soglia, sia che essa sia un vero e proprio confine geografico, sia che essa sia il confine del virtuale, sia che essa sia metafora di un limite da superare grazie alla curiosità, all'interesse, al desiderio di varcarla per sapere cosa c'è al di là. Le categorie della permeabilità e della superabilità definiscono le soglie, la categoria della disponibilità, della mediabilità, della duttilità contrassegnano l'identità di confine.

Nella sostanza, l'identità di confine è identità proteiforme, plurima, capace di riconoscere abitualmente l'altro, di identificare le metafore dell'oltre e dell'accesso, di accettare le differenze e le distinzioni, di negoziare contenuti e significati, di ridurre estraneità e intransigenze, di abituarsi agli attraversamenti e ai ritorni. Ma soprattutto, l'identità di confine non percepisce lo spazio da attraversare come vuoto, non lo comunica come luogo virtuale alle nuove generazioni che sul confine nascono, non lo definisce come distanza da ciò che viene vissuto al di là delle soglie, non lo costruisce come sospensione e assenza, ma lo interpreta come luogo stabile e dinamico, come luogo che permette di accedere alla trasformazione perché si incontra costantemente con il nuovo, mai come luogo nel quale è possibile perdersi, né concretamente né metaforicamente:

‘perdersi’ sta per la distrazione episodica o cronica da cui siamo affetti nelle relazioni con l'ambiente che ci circonda. (...) Meno maneggiamo il nostro intorno e meno siamo capaci di orientarci in esso. Perché orientarsi, nel suo senso più ampio e originario, è una attività di conoscenza di luoghi e di organizzazione di essi in una trama di riferimenti visibili e non. È vero che è sempre accaduto alla gente di perdersi. Ma nelle culture alle quali il rapporto con la località era essenziale, nelle culture indigene, perdersi nella macchia, nel bosco, nel deserto o oltre i confini del proprio abitare stava a rammentare la contiguità di ogni insediamento ad un mondo estraneo e differente²⁴.

L'identità di confine, per fare un esempio concreto, è in grado di selezionare rapidamente le ragioni per le quali decide di usare un link per accedere ad una nuova pagina web, usa in maniera riflessiva un numero elevatissimo di strategie cognitive, riconosce la distanza del ruolo assunto da una connessione puramente tematica e da una connessione fra significati, verifica la attendibilità delle ipotesi di lettura elaborate di fronte a quel link, percepisce il sapere come strumento utile per il suo progetto socio-culturale, non vive la navigazione fra saperi come infinito percorso. L'identità di confine può ben essere, allora, *identità nomade*, tipica dell'internauta, che sceglie quando, come, perché spostarsi, con chi, dove, perché incontrarsi: «Per un nomade il tragitto stesso non è uno spostamento: è la ripetizione di un gesto di fondazione. È srotolare il tappeto delle proprie mappe mentali, simboliche, culturali»²⁵, perché

Le culture sono sistemi porosi, spazi di scambio, sistemi di risorse disponibili agli attori sociali per la loro interazione con l'ambiente. Sono risorse per la mediazione che consistono di artefatti, siano essi oggetti o idee: norme, valori, criteri per distinguere il bene dal male, per discernere il cibo che si può mangiare da quello proibito, per scegliere chi sposare o quale facoltà universitaria frequentare. La psicologia culturale ha messo a punto sia teorie (quelle della mediazione, dell'azione situata, della conoscenza distribuita...), sia metodologie di indagine (l'analisi del discorso, l'analisi della narrazione, l'analisi della conversazione, l'analisi dei gesti, dei segni e delle immagini) che ci permettono di comprendere la diversità delle società umane senza trasformarle in sistemi chiusi, fissi, autoritari²⁶.

È l'insieme delle considerazioni fin qui espresse ad essere determinante nel mio discorso: prendersi cura delle generazioni che vivono in tutti i setting educativi del presente e prendersi cura della pedagogia e del suo lessico fanno parte della stessa complessità che abbiamo la necessità di leggere, con attenzione culturale, professionale, umana. L'impatto dei cambiamenti sulle sfere cognitiva / sociale / comunicativa / emotiva / espressiva, la necessità di non abdicare mai a ruoli educativi, formativi, sociali, chiedono e impongono scelte pedagogiche, selezione di approcci pedagogici, cura pedagogica.

In altre parole, da un lato: per chiunque appartenga alle nuove generazioni, essere soggetto e destinatario di cura vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire, quanto meno

- vivere anche il maggior coinvolgimento reso possibile dalle reti – sociali, telematiche, tematiche, lessicali – e dalla loro interdipendenza processuale;
- percepire se stesso significativo e impegnato, in grado di interagire anche online attraverso processi che sono, quanto meno e allo stesso tempo, cognitivi, sociali, comunicativi;
- agire in modo responsabile, fluido e diversificato, a seconda del pubblico e dei contesti;
- riflettere su più palcoscenici, all'interno di script individuali e collettivi;
- partecipare, cooperare, assumere nuovi standard etici;
- usare un pensiero sistemico;
- essere consapevole del valore dei suoi pensieri e dei pensieri altrui;
- essere consapevole delle sue capacità creative, respirare fiducia e affidabilità sociale, empatia, intimità nei rapporti sociali;
- essere consapevole del ruolo della cultura per la conservazione della civiltà;
- essere consapevole della necessità di proteggere se stesso in ogni momento sociale della sua quotidianità online;
- essere consapevole della contestualità alla quale appartengono le fonti supplementari di informazioni digitali, informazioni connesse e ipertestuali, metadati, big data;
- accedere per apprendere, percepire per apprendere, interagire per apprendere, sapere per apprendere, comprendere per apprendere, approfondire per apprendere.

E, dall'altro lato: per chiunque abbia un ruolo educativo,

essere soggetto di cura pedagogica non vuol dire modificare il lessico pedagogico (che credo abbia già, in sé, le qualità, le voci, gli strumenti necessari), ma vuol dire vivere il presente, o, meglio, vuol dire adottare progetti educativi intenzionalmente orientati²⁷ in tutti i luoghi all'interno dei quali concretamente si realizza un'interazione educativa e in tutti gli spazi simbolici all'interno dei quali si realizza «l'elaborazione del sapere sul rapporto tra sé e il mondo che l'esperienza condivisa permette»²⁸, ovvero, vuol dire riflettere su nodi tematici cruciali, quanto meno:

- dal tipo di relazione educativa possibile – in presenza e in ambiente virtuale – fino alla disponibilità ad accogliere i contenuti e soprattutto i loro significati, ad esempio con l'obiettivo di spiegare, commentare, approfondire;
- dal tipo di esperienza educativa realizzata fino alla disponibilità ad accogliere l'interazione educativa come esperienza significativa, ad esempio con l'obiettivo di spiegare, commentare, approfondire valori, principi, norme;
- dal tipo di strumenti / metodi / strategie / contenuti / nozioni comunicati fino alla disponibilità a condividerne l'adozione e la scelta, ad esempio con l'obiettivo di riflettere sulle contiguità e sulle distanze fra stili, ruoli e funzioni;
- dal tipo di comunicazione adottata fino alla disponibilità a condividerne l'approccio o gli approcci, ad esempio con l'obiettivo di riflettere sulle contiguità e sulle distanze culturali, sociali, linguistiche, espressive vissute mentre riflette sulla-vita-che-prende-forma.

VINCENZO A. PICCIONE
Università Roma Tre

¹ Di “segni dei tempi” parlava Michele Corsi alcuni anni fa, quando sosteneva che, essendo la pedagogia contemporanea in affanno, fosse ormai ineludibile la necessità di essere più attenta al presente e alle sue voci, dovesse ormai prendersi cura di tutte le generazioni – di bambini, adolescenti, adulti, anziani – e, prima ancora, dovesse prendersi cura di se stessa. Vedi M. Corsi, *Gli adulti, la cura e la formazione*, “Pedagogia oggi”, n. 1-2, 2011, pp. 5-6.

- ² F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma 2003, pp. 118 e 123.
- ³ Si vedano, quanto meno, *L'ospite inquietante, il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 1999, *Gli equivoci dell'anima*, Feltrinelli, Milano 1999.
- ⁴ Si vedano, quanto meno, *Lo sguardo cosmopolita*, Carocci, Roma 2005; *Potere e contro potere, nell'età globale*, Laterza, Roma - Bari 2010; *Libertà o capitalismo? Varcare la soglia della modernità*, Carocci, Roma 2001.
- ⁵ Fra le diverse opzioni, sono senza dubbio interessanti *Homo consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento 2007; *Conversazioni sull'educazione*, Erickson, Trento 2012; *Le sorgenti del male*, Erickson, Trento 2013; *Il demone della paura*, Laterza, Roma - Bari 2014.
- ⁶ F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, cit., p. 18.
- ⁷ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma - Bari 2006, pp. 342-343.
- ⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano 2000, pp. 13, 15 e 18.
- ⁹ Sul significato specifico della narrazione come biografia, autobiografia, psicobiografia, sociobiografia, si vedano F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma - Bari 2005; D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996; E. Calamari, *I ricordi personali. Psicologia della memoria autobiografica*, ETS, Pisa 1995; R. De Cicco, *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme, Roma 2013, pp. 48-93; il mio *Mappe educative e formative I. I nuovi setting pedagogici*, Aemme, Roma 2012, pp. 122-132; per un approfondimento del significato della narrazione, si vedano J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari 2003; V. Iori, *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento 2006; N. Postman, *La fine dell'educazione*, Armando, Roma 1997; F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁰ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 46-49.
- ¹¹ *Ivi*, pp. 103-107.
- ¹² Cfr. R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- ¹³ Cfr. N. Filograsso (a cura di), *L'educazione della mente. Didattica dei processi cognitivi*, Angeli, Milano 2002.
- ¹⁴ Cfr. D. Demetrio, *La vita schiva. Il sentimento e la virtù della timidezza*, Cortina, Milano 2007.
- ¹⁵ Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.
- ¹⁶ Si veda J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, cit.
- ¹⁷ F. Cambi, *Conoscenza, scienza e sapienza*, in A. Monasta (a cura di), *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, Carocci, Roma 2002, pp. 108-109.
- ¹⁸ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano 2007.
- ¹⁹ La necessità di una riattribuzione di dinamicità al ruolo e alla funzione di ogni figura educativa non è senz'altro un'idea nuova, ma è probabile che abbia bisogno, periodicamente, di essere ripresa se perfino Save the Children, nel 2017, nel suo *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, sceglie di riportare alla nostra memoria un'eco plutarca, allo stesso tempo banale e profonda, presente nella frase «Gli studenti non sono vasi da riempire, ma fuochi da accendere».
- ²⁰ H. Gardner, *La generazione app*, Feltrinelli, Milano 2014, pp. 70-79.
- ²¹ In relazione alla distinzione fra solitudine e solarietà come condizione possibile nell'era della complessità, vedi V.A. Piccione, *Mappe educative e formative I. I nuovi setting pedagogici*, citato, pp. 94-104. In quella sede, distingue fra condizione di vita nella quale le nuove generazioni si ritrovano sole e condizioni di vita che le nuove generazioni scelgono perché preferiscono stare sole.
- ²² Cfr. R. De Cicco, *L'uso della narrazione e l'osservazione pedagogica dei processi narrativi*, Aemme, Roma 2017, tomo II. L'intero tomo 2 del volume è dedicato alla riflessione sui dati riportati.
- ²³ C. Danani, *Utopie: abitare il mondo, aver cura del limite, praticare la soglia*, "Rivista di studi utopici", III, 5, aprile 2008, p. 51.
- ²⁴ F. La Cecla, *Perdersi. L'uomo senza ambiente*, Laterza, Roma - Bari 2005, p. 3.
- ²⁵ *Ivi*, p. 23.
- ²⁶ G. Mantovani, *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 19.
- ²⁷ Per "progetto educativo intenzionalmente orientato" intendo quanto è esplicitamente definito, ancora, da Igor Salomone: esso è impostato secondo «obiettivi dichiarati per i quali si struttura un intervento organizzato sul piano metodologico. (...) L'intenzionalità, in senso fenomenologico, è la caratteristica del pensiero stesso che è sempre orientato verso un qualche oggetto, come lo è, in modo ancor più marcato, ogni processo comunicativo e l'educazione intenzionale non ha dunque nulla a che fare con la volontà dell'educatore di causare nell'educando i cambiamenti prefigurati. L'intenzionalità non va intesa come qualità psicologica del bravo educatore, ma come struttura portante dell'interazione educativa che si sostanzia entro un contesto pedagogico caratterizzato da un'esperienza orientata». Vedi I. Salomone, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, NIS, Roma 1997, p. 112.
- ²⁸ *Ivi*, p. 22.