

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di
Vanna Boffo
Giovanna Del Gobbo
Pierluigi Malavasi

Junior Conference



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

13

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

Dare la parola: professionalità pedagogiche,
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di
Vanna Boffo
Giovanna Del Gobbo
Pierluigi Malavasi

Junior Conference



ISBN volume 979-12-5568-130-4
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

• SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci	18
---------------------	----

• INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi	21
------------------	----

Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"

Giovanna Del Gobbo	23
--------------------	----

Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina

Maria Tomarchio	28
-----------------	----

Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose

Pascal Perillo	33
----------------	----

"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche

Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone
e comunità per le professioni educative

Sottogruppo 1

• COORDINATORI

Francesco Magni	39
-----------------	----

Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento

Antonia Chiara Scardicchio	46
<i>L'educazione non è un App.</i>	
<i>Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i>	
Monja Taraschi	57
<i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i>	
 • INTERVENTI	
Vanessa Bettin	64
<i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento</i>	
<i>fra cambiamenti e costruzioni di reti</i>	
Eleonora Bonvini	71
<i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze:</i>	
<i>quando la segregazione formativa incontra l'“I care”</i>	
Francesca Buccini	76
<i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i>	
Aurora Bulgarelli	81
<i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale.</i>	
<i>Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i>	
Chiara Carletti	87
<i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva</i>	
<i>per una cittadinanza consapevole</i>	
Lucia Carriera	93
<i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta</i>	
<i>per gli educatori professionali di comunità</i>	
Giorgia Coppola	98
<i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i>	
Costanza Croce	103
<i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i>	
Guendalina Cucuzza	108
<i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce</i>	
<i>al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i>	

Coordinatori
L'educazione non è un *App*.
Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità

Antonia Chiara Scardicchio
Professoressa Associata
Università degli Studi di Bari Aldo Moro - antoniachiara.scardicchio@uniba.it

1. Tra Intelligenza Umana ed Intelligenza Artificiale: la Demenza Digitale

“Prof.ssa, pensare mi stanca.”
(Scardicchio, 2023, p. 1)

La riflessione intorno al nesso tra parola ed emancipazione, e dunque tra alfabetizzazione e crescita in umanizzazione, a cui questo simposio ci convoca, richiede una interrogazione particolare rispetto all'inedito scenario antropologico che stiamo vivendo, per cui occorre preliminarmente riconoscere che l'evoluzione digitale ha generato non solo il potenziamento ma anche la perdita di competenze: il sovraccarico di informazioni generato dall'iperconnessione, insieme alla abitudine a ricorrere ad *app* come dispositivi sostitutivi non solo di azioni ma anche di parole (suggerite dai risponditori automatici) sono strettamente correlati all'aumento del cosiddetto “analfabetismo di ritorno” correlabile alla *demenza digitale* (Spitzer, 2012).

Già da alcuni anni la ricerca interdisciplinare si interroga a proposito dell’“analfabetismo funzionale” (Lastrucci et al., 2021; Secci, 2021) relativo alla crescente difficoltà, pur in scenari con elevati gradi di scolarizzazione, di esprimere forme di ragionamento complesse, caratterizzate da capacità d’esame di realtà e di argomentazione critica.

Ad esso si correlano la diffusione planetaria dell’effetto *Dunning Kruger* (Dunning, 2011) – che descrive la spavalderia con cui la propria opinione, anche quando non basata su dati scientifici o provenienti da fonti attendibili, viene considerata come verità universale – e gli studi connessi all’aumento esponenziale dei *bias* – errori sistematici – nel ragionamento individuale e di massa (Lee et al., 2013): si moltiplica una modalità di pensiero caratterizzata da polarizzazioni che, nel leggere gli eventi secondo logica bellica, giunge a inscalfibili conclusioni, parcellizzate e semplificanti perchè pensate con la velocità con cui si scorre una o più notizie sullo schermo, spesso leggendone solo il titolo (Han, 2023; Nichols, 2018; Robert, 2019) o contemporaneamente si seguono più *app* sul proprio devices.

Il tema è nuovo eppure antico: già Platone aveva descritto l'idolatria tecnicista (incarnata in *Theuth*, il “tecnico” esperto nell’invenzione e applicazione della tec-

nica eppur totalmente incapace di valutarne gli effetti) come caratterizzata da un tipo preciso di “pensatori”: i *doxosophoi*: *sapienti solo nel conoscere e dire la propria opinione*. Per tali evidenze, di carattere sia socioantropologico che psichico, l'Oxford Dictionary è giunto a coniare l'espressione “Post Verità” per descrivere il tempo che stiamo vivendo¹, configurandola come l’“inedita tendenza dei cittadini a non credere a niente e anche, simmetricamente, a credere a qualsiasi cosa” (Mantellini, 2018, p. 35).

Dobbiamo allora riconoscere che le evidenze del cosiddetto “cervello aumentato” coesistono con quelle proprie dell’“uomo diminuito” (Benasayag, 2022) ovvero della “*distracted mind*” (Gazzaley & Rosen, 2016; Iotti, 2020) che, oltre a rarefare capacità di attenzione e di memoria, si caratterizza per la perdita di pensiero critico (Han, 2022; 2023) al cospetto non solo di *fake news* ma anche di qualsivoglia stimolo che viene recepito senza elaborazione, ovvero in modalità di *fast thinking*: veloce, polarizzata, acritica (Kahneman, 2011).

2. Pensiero, libertà, relazione

Contestualmente a quanto si rileva nello studio delle dinamiche *social*, nella vita accademica osserviamo gli studenti frequentemente preferire compiti esecutivi – che richiedono “*low thinking skills*” – perchè disorientati da compiti che richiedono “*high thinking skills*” (Striano, 2000): essi stessi dichiarano di preferire lo studio mnemonico ed i test a risposta chiusa piuttosto che un esame in cui argomentare e discutere criticamente i contenuti appresi (Formenti, 2017; Scardicchio, 2023).

La ricerca internazionale in tema di riduzione del QI collettivo – perdita di parole/parola correlata alla perdita di capacità metacognitive – mostra il condizionamento esercitato dai modi di conoscenza *on line*: le relazioni sempre più simbiotiche con i *devices* sono correlate a regressioni di competenze sia di ordine emotivo e relazionale sia di ordine cognitivo, con la perdita, anziché il potenziamento, di specifiche funzioni cognitive – attenzione, curiosità, concentrazione, memoria, capacità di comprensione di un testo complesso – (cfr. Carr, 2010; Spitzer, 2012; Besnier, 2013; Le Breton, 2016; Immordino-Yang, 2017).

Per tali ragioni, questa riflessione intende proporre la centralità – in un discorso scientifico relativo al nesso tra promozione culturale ed emancipazione umana in un tempo nel quale “i giovani (...) non solo sono immersi nelle *app*, ma sono giunti a vedere il mondo come un insieme di *app* e le loro stesse vite come una serie ordinata di *app* – o forse, in molti casi, come un’unica *app* che funziona dalla culla alla tomba” (Gardner, 2014, pp. 18-19) – dell’*educazione al pensiero*.

Educare *a pensare* potrebbe apparire questione non necessaria o, a taluni, persino propagandistica, ma non è all’“oggetto” di pensiero che fa riferimento l’urgenza educativa relativa alla perdita cognitiva, emotiva, comportamentale – e

1 <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>

insieme etica e democratica – che caratterizza la riduzione della conoscenza a informazione. Non un *oggetto*, non un *contenuto*, bensì il *processo* del pensare implica la capacità umana di interrogarsi, interrogare, scomporre, ricomporre, non soltanto replicare.

In tal senso educare al pensare corrisponde all'educazione alla domanda ed alla problematizzazione (Schön, 1993; Striano, 2000, 2001; Mortari, 2002; Demozzi, 2021), al pensiero ipotetico ed esplorativo, all'osservazione che include l'autoosservazione (von Foerster, 1987) e dunque, potremmo dire, così caratterizzata coincide propriamente col pensare scientifico: non col protocollo irrigidito di un metodo che diventa *fine* anziché *mezzo* quanto, piuttosto, con la postura autenticamente scientifica ed autenticamente filosofica, con la dialettica della pensatrice e del pensatore libero che, come da indicazione problematicista, pensa circolarmente *cum-prendendo* gli opposti e considerando la via della conoscenza come "educazione alla ricerca" (Bertin, & Contini, 1983; Pinto Minerva, 1994; Fabbri & Pironi, 2020).

Si tratta di un tema di studio radicato nella letteratura epistemologica e pedagogica italiana e che risulta particolarmente urgente in un tempo nel quale i discorsi barbarici in rete rivelano disabitudine alla interrogazione, al dubbio riguardo a sè, e un analfabetismo certamente lessicale e grammaticale ma, ancor più potentemente, critico-riflessivo: gli *io* al cospetto della tastiera inoltrano leggendo solo titoli, azzannano per spinta come si confà a un mattoncino lego in fila nel gioco del domino, senza sperimentare processi di pensiero in grado di *sostare* e *pensare* prima di agire, dire, scrivere.

La questione è al contempo cognitiva ed etica, sapienziale e politica: occorre di fatto riconoscere che se sapere equivale a semplicemente fruire e restituire acriticamente, evidentemente Google risulta altresì incomparabile come *fornitore* e la sfida col motore di ricerca e con l'Intelligenza Artificiale è persa in partenza se si misura la conoscenza in quantità di informazione erogabile.

È per questo che la domanda pungolo di questa interrogazione riguarda innanzitutto la questione *et* scientifica *et* filosofico-politica per cui la formazione, irriducibile a tutorial e podcast o pacchetti che confezionano conoscenze come caramelle e titoli di studio come raccolta punti al supermercato, riconosca l'indissolubilità del nesso propriamente educativo tra pensiero e parola, libertà e relazione.

3. Conoscenza, complessità, ricerca

In tal senso, la ricerca di individuazione del *proprium* umano della conoscenza e della intelligenza – al cospetto del progredire repentino della IA –, si costituisce come spinta ermeneutica propriamente pedagogica: proprio la "concorrenza" dei saperi già pronti (accomodati ed accomodanti) può focalizzare l'essenza della relazione educativa nella condivisione di senso e di significato (Riva, 2004; Contini, et al., 2006), in una logica mutualmente trasformativa nella quale docente ed al-

lievo sono entrambi nella posizione del ricercatore: prospettiva – costruttivista, complessa, sistemica – per la quale ogni disciplina non si configura come mero catalogo/contenitore di informazioni/contenuti – da valutare mediante verifica delle capacità di duplicazione – ma come luogo di esplorazione che muove ipotesi, verifiche e riformulazioni (cfr. Morin, 2001; Callari Galli et al., 2003; Manghi, 2004; De Mennato & D’Agnese, 2004; D’Agnese, 2007).

In questa visione, che considera la *cultura* per statuto mobile, mobilitante, antidogmatica, si posiziona la questione della *riflessività* nei processi di insegnamento e apprendimento (Striano, 2001; Mortari, 2004; Nuzzacci, 2012; Kreber, 2012; Cunti, 2014).

Promuovere la riflessività come antidoto non tanto al dilagare della Intelligenza Artificiale quanto al più pericoloso ritrarsi della Intelligenza Umana, impone la domanda di ricerca propriamente pedagogica: chi educa gli educatori, non solo gli studenti, ad una *testa ben fatta*, ovvero a sviluppare competenze epistemologiche? (cfr. Morin 2000; 2001; 2015) Ovvero: a essere in grado di “*pensare i propri presupposti*” (Mezirow, 2003), sviluppare “*pensiero sull’esperienza*” e “*pensiero sui pensieri*” (Schön, 1988; Fook & Gardner, 2007; Mortari, 2013), capacitandosi alla “*critical reflection*” (Brookfield, 1995) ed a sperimentare apprendimento non solo accumulativo ma *trasformativo* (Mezirow & Taylor, 2009; Taylor & Cranton, 2012; Formenti, 2017)?

Se infatti è cruciale considerare le indicazioni del Parlamento Europeo (2006) in merito alla necessità dell’“*imparare a imparare*” per studentesse e studenti di ogni grado, è altrettanto fondamentale con uguale cura studiare e promuovere processi formativi nei quali le stesse posture siano coltivate nei docenti, di altrettanti ordini e gradi, affinché essi stessi non si considerino *applicatori*, funzionari addetti al trasferimento di saperi/contenuti, ma si riappropriino della loro identità complessa che li contraddistingue come *intellettuali in azione*, esperti di saperi-in-relazione.

In un passaggio solo: si tratta di porre al centro l’urgenza, culturale e politica, dell’educare insegnanti ed educatori al percepirsi non *tecnici* dell’educazione (come, per esempio, nella spiacevole nomenclatura per cui in Italia le Scuole di Medicina formano i “tecnici della riabilitazione psichiatrica”) ma *esperti tanto di metodi e tecniche* quanto di *filosofia dell’educazione e della conoscenza*.

È qui l’identità vocazionale della Scuola e dell’Università: non la *fornitura* di saperi ma la promozione della *postura di ricerca*, scientifica come etica. È naturale che nelle maglie della prima forma possiamo certamente essere sostituiti da intelligenze artificiali: una *app* sostituisce egregiamente un docente, se il suo lavoro si esaurisce nella trasmissione di informazioni in setting, virtuali o reali, dove i contenuti sono oggetti immobili e non mobilitanti. Un docente che legge slide e testi, in aula come in una lezione videoregistrata, limitandosi a dire/dare saperi pacchettizzati, resta senza retroazione alcuna, senza scambio contestuale e ristrutturante l’ordine del discorso (Foucault, 1972), anche laddove il sistema più evoluto preveda che lo studente “interagisca” con commenti o domande. La comodità di videolezioni *pret-a-porter* si paga col prezzo di nutrire il monologo solipsistico

dell'uomo/macchina nella sopraggiunta impossibilità di dirsi/darsi nella sua forma complessa: l'apertura ai *feedback*, la co-costruzione del sapere, la circolarità della conoscenza che si radica nel *perturbante* proprio di ogni relazione (irriducibile alla semplificazione trasmissione ricezione).

4. Domanda, disorientamento, trasformazione

La correlazione tra conoscenza e relazione, così come quella tra saperi disciplinari e competenze riflessive, ci conduce alla identificazione di una “educazione al pensare” intesa come promozione di “conoscenza ecologica” nella accezione batesoniana (Bateson, 1993; Manghi, 2004) che dunque corrisponde a capacità di ragionamento sistemico per la quale occorre una alfabetizzazione alla complessità (Morin, 1993; Ceruti, 2018).

Il *quid* dell'insegnamento come ricerca – nel quale scienza e filosofia si incrociano, non si contrappongono nè semplicemente si fiancheggiano – coincide col pensiero come pratica ermeneutica e generativa che sceglie la *domanda come strategia di apprendimento*, come nelle ricerche di Antonacci e Guerra:

la scelta di privilegiare la forma, ma anche la sperimentazione, della domanda come strategia di apprendimento prioritaria, indica l'intenzione di attraversare un'altra soglia, sfumando e ibridando la divisione tradizionalmente attribuita tra chi detiene la conoscenza e chi ha il solo compito di riceverla. Abitare la scuola nella postura euristica ed esplorativa sia da parte degli insegnanti che degli studenti, significa ripensare le forme della leadership e contemporaneamente assumere come fondante la reciprocità insita nei processi di insegnamento e apprendimento, ma anche porre le premesse affinché la differenza e, insieme, la divergenza possano essere riconosciute come territori in cui esercitarsi provando a varcare confini linguistici, culturali, sociali. (2018, p. 82).

In questa prospettiva, la competenza didattica si configura come capacità di *pensare e agire per interdipendenze* (Rivoltella & Rossi, 2017) accogliendo l'incertezza (quella macro, come una pandemia, e quelle micro, proprie di ogni vita scolastica, di ogni aula) nella forma propria del *pensiero complesso*: osservare la realtà in modalità pluriplanare, ed al cospetto delle *perturbazioni* ricercare non *soluzioni* ma *trasformazioni dei vincoli in possibilità* (Ceruti, 2018), tesauroizzando i processi di “dis-orientamento” (Formenti, 2017) e di attraversamento della crisi.

Può essere possibile, se si accetta di smagliare la trama quando si stringe intorno all'enfasi sulle conoscenze specialistiche: lo sguardo che si specializza soltanto in analisi, e dunque nella *scomposizione* del sapere – come della realtà – in *parti*, genera l'attitudine a svolgere compiti *meccanici*. Il tecnicismo ha come sua identità la *semplificazione* mediante la *focalizzazione* (Ceruti, 2015) e di conseguenza la promozione di pensiero parcellizzato: *vedere l'albero e scambiarlo per la foresta* è la forma propria di un pensare parziale e polarizzato che è, soprattutto, l'anticamera

della violenza: il pensiero che non coglie la complessità resta binario, legge la realtà dentro la stereotipia bianco/nero, amico/nemico, ragione/torto, e dunque si esprime mediante rapporto di forza, configurazioni di potere.

Il *proprium* della competenza pedagogica e didattica orientata alla complessità implicherà invece, trasversalmente a qualsiasi campo del sapere, il mutamento della *configurazione di sfondo* contemporanea, ovvero il passaggio da setting definiti, persino in alcuni contesti formativi pubblici, da logiche merceologiche e di marketing, a setting nei quali la conoscenza segua una logica di umanizzazione, non di capitalizzazione, quantitativa (Boffo et al., 2012, p. 29).

Si tratta certamente di una visione controintuitiva in uno scenario caratterizzato dalla attitudine al “copia e incolla” anche interiore (Scardicchio, 2023), tale da generare globalmente perdita di conoscenza come di democrazia (Nichols, 2018) –, ma proprio la sua inattualità ne rivela l’urgenza in termini d’educazione al pensiero come educazione alla libertà, dei singoli e delle comunità.

5. Flessibilità, lentezza, umiltà

*Ricordo ancora, al mio primo anno di insegnamento universitario,
una studentessa molto irritata per un 18.
«Ho fatto una buonissima scuola, sono uscita con 98,
lei non può darmi 18 al primo esame!»
«Sarà un incidente di percorso. Forse non ha capito la richiesta. Vediamo...
la domanda alla quale non ha risposto era:
Dai una tua definizione di educazione e motivala».
«Io conosco decine di definizioni. Al liceo ho studiato Comenio, Rousseau,
Freire e don Milani. Posso dirle cosa ciascuno di loro intende per educazione.
Ma non ho una mia definizione.»
«Se conosce tutte queste definizioni, non sarà difficile sceglierne una
che la convinca più delle altre.
Basta pensarci».
«Lei non ha il diritto di chiedermi di pensare!»
(Formenti, 2017, p. 123)*

Il tema di questa interrogazione è correlato a questioni d’ambito neuroscientifico: in modalità *fixed* la mente umana procede di *default*, ovvero velocemente e ricorrendo unicamente al conosciuto; per questo motivo non sa affrontare l’inatteso problematizzante e neppure è in grado di usare le conoscenze che già possiede se qualcosa modifica lo scenario atteso, giacché “funziona” solo in situazioni previste e dunque prevedibili, ordinate e governabili secondo il proprio schema consolidato. Ovvero: non è possibile fronteggiare la complessità pensando in modalità semplificata, cioè veloce e stereotipata.

Un *habitus* mentale *flessibile*, invece, è caratterizzato dal concepire l’inedito non come accidente ma come necessità, non come soltanto tragico ma anche come

vitale, elemento generativo utile alla ristrutturazione/ricreazione continua (Lotto, 2017): lentamente esplora possibilità, verifica ipotesi, discute premesse.

La ricerca neuroscientifica relativa alla *plasticità cerebrale* incrocia dunque il tema più antico che muove l'Intelligenza Umana: la conoscenza come *libertà*, ricerca autentica disposta al non trattare i saperi come software da installare o installarsi, aspirando alle performance di un algoritmo o di Alexa pur di non dover incontrare dubbio o domanda.

In questo senso, ricerca esistenziale e ricerca scientifica si congiungono e ci è possibile scorgere come la scienza abbia il medesimo *proprium* della poesia: se consideriamo che “*la sua missione non è di scacciare il disordine dalle sue teorie, ma di prenderlo in considerazione*” (Morin, 2000, p. 122) trasformando incertezza ed inatteso in esplorazione ulteriore (Perticari, 1996; Massa, 1998; Ceruti, 2015; 2018; Morin, 1993, 2018), allora le riconosciamo entrambe nella postura che con Rilke (1978, p. 48ss) chiamiamo disposizione all’ “Aperto” (cfr. Heidegger, 2005).

In tale direzione si posizionano da anni le esortazioni di Morin a proposito di un paradigma *eco-disciplinare* e *metadisciplinare*: la sua visione non configura l’interdisciplinarità come giustapposizione (“*come le differenti nazioni si riuniscono all’Onu senza poter far altro che affermare ciascuna i propri diritti nazionali e le proprie sovranità il rapporto agli sconfinamenti del vicino*”, Morin, 2000, p. 123); la proposta moreniana richiama una ristrutturazione che consiste nell’“*ecologizzare le discipline*” (*ibidem*) sostituendo i *prodotti* pacchettizzati con attivazioni di *processi* in *inter- poli-trans-disciplinarità* (p.111ss).

Tale prospettiva, che evoca contemporaneamente questioni didattiche e questioni teoretiche, corrisponde alla disposizione psichica – scientifica e poetica – di cui dicevamo sopra e che, sperando riflessività-come-flessibilità e conoscenza-come-trasformazione, risulta assai lontana dalla collettiva tendenza narcisistica a potenziarsi chiudendosi nelle proprie *echo-chambers* (Morelli, 2017).

In tal senso, la ricerca scientifica in tema di educazione al pensiero complesso (che potremmo altresì definire *slow*, considerandone le corrispondenze con la teoria di Kahnemann) sembrano pienamente correlate con l’identità di insegnante come tratteggiata nell’approccio lacaniano da Recalcati:

Il maestro non è colui che possiede il sapere, ma colui che sa entrare in un rapporto singolare con l’impossibilità che attraversa il sapere, che è *l'impossibilità di sapere tutto il sapere*.

Non perché non esista una biblioteca delle biblioteche capace di raccogliere tutto il sapere, ma perché, anche se esistesse e se leggessimo ogni suo libro, non avremmo affatto risolto il limite che attraversa il sapere come tale. Il sapere non si può mai sapere tutto perché è per sua struttura bucato, non-tutto, impossibile. Uno scarto irriducibile lo separa dal reale della vita. Si deve dire allora che un insegnamento ha come tratto distintivo il confronto con il limite del sapere attraverso il sapere, mentre il maestro che mostra di possedere il sapere può essere solo una caricatura risibile del sapere (2015, p. 5).

Altrimenti, nella forma della conoscenza come confine e come sguardo confiante, allora anche per il ricercatore accademico, non solo per l'insegnante, si moltiplicherà il rischio di sterilizzare ogni conoscenza in indottrinamento, con la differenza che se per l'insegnante la direzione di quell'indottrinamento è l'allievo, in Accademia quel rischio inerisce anche *all'auto-indottrinamento* che avviene quando ci si specializza in *conferme* e non in *spaesamenti* (cfr. Mezirow, 2003; Formenti, 2017). La questione è dunque insieme intima e politica: giacchè l'“imparare a pensare”, considerata *l'impossibilità di sapere tutto il sapere*, riguarda la resa dell'arroganza digitale, e dunque l'umiltà come preconditione della conoscenza e della relazione.

In questa prospettiva, congiungendo dimensioni cognitiva, emotiva e corporea in tema di conoscenza, la cultura si configura come *ospitalità*: capacità di farsi perturbare/trasformare non solo da ciò che risuona nella propria *ecochamber* ma anche da ciò che eccede dal conosciuto, dal *comodo*, dal proprio. E così la disposizione all'Aperto genera una particolare non-contrapposizione-ma-corrispondenza: quella tra educazione al pensiero (complesso, non computazionale) ed educazione alla relazione.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F., & Guerra, M. (2018). Una scuola sulla soglia, tra vita ed istruzione. *Formazione Lavoro persona*, X, 76-86.
- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Benasayag, M. (2022). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Il Margine.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Besnier, J.M. (2013). *L'uomo semplificato*. Milano: Vita e Pensiero.
- Carr N. (2010). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (Eds.). (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Boffo, V., Toschi, L., Anichini, A., Cambi, F., & Mariani, A. (2012). *Comunicazione formativa. Processi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Bolton, G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development*. London: Sage Publications.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critical reflective teacher*. Jossey Bass.
- Callari Galli, M., Cambi, F., & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Colombo, M. (2005). *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Raffaello Cortina.

- Cowen, V. S., Kaufman, D., & Schoenherr, L. (2016). A Review of Creative and Expressive Writing as a Pedagogical tool in medical education. *Med Educ.*, 50(3), 311-319.
- Cunti, A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Agnese, V. (2007). *Epistemologie costruttiviste e modelli di formazione. Saggi su Morin, Bateson, Gargani*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- De Mennato, P., & D'Agnese, V. (2004) *Tessere del mosaico pedagogico. I disegni e le parole di un'epistemologia costruttivista*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Demozzi, S. (2021). *Contesti per pensare*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dilthey, W. (1954). *Critica della ragion storica*. Torino: Einaudi.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect. On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House
- Fabbri, L., C. Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M., & Pironi, T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Foerster von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fook J., & Gardner F. (2007) *Practising critical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.
- Formenti, L. (2017). *Narrazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1972) *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Torino: Einaudi.
- Gardner, H. (2014). *Generazione app. La testa e i giovani e il mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Gazzaley, A., & Rosen, L. D. (2016). *The Distracted Mind. Ancient Brains in a High-Tech World*. London-Cambridge: The MIT Press.
- Han, B.C. (2022) *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Torino: Einaudi.
- Han, B.C. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (2005). *Parmenides, GA 54*, hrsg. von M.S. Frings, 1992 (ed. it. a cura di F. Volpi, *Parmenide*, Adelphi, Milano 2005).
- Iotti, L. (2020). *8 secondi. Viaggio nell'era della distrazione*. Milano: Il Saggiatore.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Girou.
- Kreber, C. (2012). Critical Reflection and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton (Eds.), *The Handbook of transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass
- Immordino-Yang, M.H. (2016). *Neuroscienze affettive ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lastrucci, E., Milito, D., & Surmonte, E. (2021). *Analfabetismo funzionale e strategie di contrasto: Approcci, sperimentazioni, esperienze europee*. Potenza: Basilicata University Press.
- Le Breton, D. (2016). *Fuggire da sé. Una tentazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G. & Cronin, B. (2013). Bias in peer review. *J Am Soc Inf Sci Tec*, 64, 2-17.
- Lotto, B. (2017), *Percezioni. Come il cervello costruisce il mondo*. Bollati Boringhieri, Torino.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mantellini, M. (2018). *Bassa risoluzione*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1998). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., & Taylor E. (Eds.). (2009). *Transformative Learning in Practice*. San Francisco: Jossey Brass.
- Morelli, U. (2017). *Noi, infanti planetari*. Milano: Meltemi.
- Morin, E. (1993). *La conoscenza della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza, Ignoranza, mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2004). *Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era della incompetenza ed i rischi per la democrazia*. Roma: Luiss University Press.
- Nuzzacci, A. (2012). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Parlamento Europeo - Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente. Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, 394, 30.12.2006, pp. 10-18
- Perticari, P. (1996). *Attesi imprevisi*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Pinto Minerva, F. (1994). Razionalità pedagogica e educazione alla ragione. In F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pontecorvo, C. (1992). La formazione di Insegnanti/ricercatori. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Recalcati, M. (2015). *L'ora di lezione. Per una erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rilke, R.M. (1978). *Elegie duinesi*. trad. it. di E. e I. De Portu. Torino: Einaudi.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (Eds.). (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Robert, A.C. (2019) *La strategia dell'emozione*. Milano: Elèuthera
- Scardicchio, A.C. (2021). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Scardicchio, A.C. (2023). "Prof.ssa, pensare mi stanca". La promozione delle high order thinking skills attraverso il Portfolio di prove riflessive nella formazione e nella valutazione accademica. In F. Peluso Cassese (Ed.), *Ricerche in Neuroscienze Educative. Il futuro prossimo dell'educazione nell'universo digitale*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Schön, D.A., Striano, M., & Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per*

- una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Secci, C. (2021). Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione Aperta*, VI, 9, 102-115.
- Spitzer, M. (2012). *Demenza digitale*. Milano: Corbaccio.
- Striano, M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The Handbook of transformative learning theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Varisco, B.M. (2004). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.