

SAGGI – ESSAYS

PER UNA PEDAGOGIA DELLA CURA, OVVERO PER UNA LETTURA PEDAGOGICA DEI CAMBIAMENTI

di Vincenzo A. Piccione

Al punto di vista pedagogico non può sfuggire il profondo e concreto impatto che, nel presente, le trasformazioni della percezione del tempo e dello spazio hanno determinato su stili sociali e di vita, stili di apprendimento e di organizzazione del sapere, stili di memorizzazione, stili espressivi, linguistici, stili di elaborazione del pensiero e di rappresentazione simbolica, stili comunicativi e di interazione con se stessi e con gli altri. Si tratta di un impatto più concreto di quanto possa sembrare, poiché produce effetti su tempi e spazi vissuti personali e collettivi, sulla percezione delle identità individuali e sulla percezione dei micro-/macro-gruppi sociali, sulla costruzione del sé, sulla qualità del dialogo con se stessi, del monologo interiore e delle interazioni sociali. E al punto di vista pedagogico non può sfuggire nemmeno il profondo e concreto impatto che, nel presente, la trasformazione della percezione del virtuale ha determinato sugli stili appena indicati. Si tratta di un impatto effettivamente contiguo all'impatto provocato dalle trasformazioni della percezione del tempo e dello spazio; tuttavia, esso modifica profondamente, anche a livello lessicale, un significato attribuito al virtuale per lunghissimo tempo.

From a pedagogical point of view, the deep and concrete impact that the current changes of the perception of time and space have produced on social and life styles, learning and memorization styles, expressive and linguistic styles, thinking styles and symbolic representations, communicational and interactions styles with ourselves and with the others. It is a more concrete

impact than it may seem, as it produces effects on personal and collective lived times and spaces, on the perception of individual identities, on the perception of micro-/macro-social groups, on the building of self, on the quality of our inner monologues, of dialogues with ourselves, of social interactions. And from a pedagogical point of view, a deep and concrete impact was currently produced by the transformation of the perception of the virtual. Actually, it is a contiguous impact with the one caused by the transformations of the perceptions of time and space; however, it deeply changes, even at a lexical level, a meaning existed for a long time.

Una trasformazione del presente, profonda, importante, ha determinato effetti e implicazioni rilevanti, tanto intense da chiedere alla riflessione pedagogica di non ignorarne i contenuti, i significati, l'impatto sulla realtà quotidiana di bambini, adolescenti, adulti. Il virtuale e lo spazio del virtuale, per le nuove generazioni, è diventato spazio d'azione, ambiente all'interno del quale l'esperienza umana è possibile, tanto da imporre la trasformazione della percezione della realtà corporea e fisica. Questa trasformazione ha contribuito in maniera intensa alla trasformazione della percezione del tempo e dello spazio, soprattutto per le nuove generazioni di adolescenti e bambini. Il tempo contratto vissuto, lo spazio contratto vissuto permettono di accedere ad un nuovo bene personale e collettivo, il virtuale, che diventa luogo da spiegare e proteggere perché diventi luogo di condivisione, di interazione significativa, di sollecitazione del pensiero, di apprendimento. Il virtuale come luogo sociale contribuisce, in questo momento, alla costruzione della nostra storia personale e sociale, della nostra identità personale e culturale, partecipa all'attribuzione di significato alle nostre azioni, alle nostre idee, ai nostri pensieri, ai nostri saperi. La riflessione pedagogica non può trascurare una riflessione articolata su quanto concretamente e profondamente la trasformazione della percezione del virtuale abbia modificato nella nostra esistenza quotidiana, quanto meno sul nostro modo di apprendere e ricordare. È per questa

ragione che credo che una riflessione significativa possa essere possibile, in termini rappresentativi, se osserviamo l'impatto che quella trasformazione ha determinato sulle nostre storie formative, sulle interconnessioni esistenti con la nospercezione del tempo e dello spazio vissuti.

L'attribuzione di senso alla nostra storia formativa, alla nostra maturazione, al nostro diventare adulti capaci di ragionamento critico, al nostro essere uomini e donne, è ovviamente in stretta interdipendenza con la motivazione ad apprendere e con la profondità delle tracce che quanto apprendiamo lascia impresso nei nostri stili cognitivi, sociali, comunicazionali, relazionali, emotivi, professionali, ecc. Il nostro stesso riconsiderare sistematico cosa sappiamo essere e quanto sappiamo, sappiamo fare, sappiamo dire, ci restituisce una rielaborazione profonda che passa attraverso il dialogo con noi stessi e la narrazione con gli altri da noi. Uno dei rischi possibili, per il pensiero pedagogico contemporaneo, è, a mio avviso, proprio in queste considerazioni indubbiamente banali: a livello teorico e intellettuale, abbiamo imparato a definire la grande importanza esistente nella relazione fra il sé e l'altro da sé, ma non siamo riusciti con la stessa intensità e profondità a ridefinire i contenuti, le ragioni ed i significati del noi e degli altri da noi, siano essi microgruppi o macrogruppi. Cioè: il punto di vista pedagogico ha colto nel segno proponendo l'alto valore formativo del rafforzamento del sé singolare, unico, irripetibile, e del suo rapporto con l'altro da sé, ma rischia di trascurare una specifica attenzione al plurale, multiforme e poliedrico. Almeno in un primo momento, mi servirò, per riflettere sull'impatto che questa disattenzione rischia di determinare, del significato che la memoria ha nella costruzione del noi:

La catena della memoria è [...] la trama che consente identità e ideazione [...]. La memoria, il ricordo è innanzitutto un *ri-accordo* che dalla dispersione genera *unità* e nell'unità rintraccia quell'*identità* soggettiva e oggettiva che la ragione occidentale ha chiamato "Io" e "Mondo". Sia l'uno che l'altro non sono *dati* di realtà, ma *costruzioni* della memoria. Non ci sarebbe "Io" se la memoria non costruisse quella sfera di appartenenza per cui riconosco come "miei" azioni, vissuti, pensieri e senti-

menti; non ci sarebbe “Mondo” se la memoria non cucisse la successione delle visioni che altrimenti si offrirebbero come spettacoli sempre nuovi, apparizioni tra loro correlate (Galimberti, 1999, p. 76).

Uno degli autori più attenti e profondi della nostra cultura contemporanea, dunque, individua in poche frasi tutti i nostri punti di riferimento specifici: la memoria, il tempo, l'individuo, il suo mondo, il suo sapere, il suo linguaggio, le sue emozioni, la sua esistenza come continua ideazione. Il percorso logico seguito da Galimberti ci permette cioè di individuare un itinerario realistico e concreto per sottolineare immediatamente l'importanza del problema della percezione del sapere e soprattutto di sottolineare la complessa e dinamica connessione fra e all'interno delle dimensioni della persona e della sua identità umana e storica. Il linguaggio, il tempo e la memoria costituiscono allora, in questa sede, le categorie attrici, sia perché sono dotate di una trama di senso, sia perché dotano di senso anche l'intera esperienza dell'individuo, la sua rappresentazione di sé e dei suoi rapporti con il mondo, con la cultura, con i significati; in sostanza, le tracce impresse nella memoria dell'individuo costituiscono i punti di riferimento di una indispensabile ricostruzione individuale: *l'individuo verbalizza se e quando ha qualcosa da dire, a prescindere dal luogo, dal momento, dall'idioma scelto per esprimersi*. Per educatori ed insegnanti, ciò significa che la possibilità che gli individui verbalizzino dipende dalla qualità della loro padronanza linguistica e comunicativa, strumentale e tecnica, dalla chiarezza della loro espressione, ma soprattutto dalla loro percezione di significati e contenuti e dall'attribuzione di senso che essi assegnano a significati e contenuti.

Direi dunque che l'aspetto interessante sottolineato da Galimberti è altrove: non è la sola narrazione dello storico a contribuire alla ricostruzione della consapevolezza identitaria e sociale dell'uomo; il percorso culturale, linguistico, artistico, economico, politico, ideologico, ecc., di un popolo resta iscritto nella memoria collettiva ed individuale ed i suoi tratti permangono nella percezione e nella maturazione di un'appartenenza a microgruppi e macrogruppi. In altre parole, per fare un esempio banale, quando

viaggiamo nell'area del Mediterraneo, nei Paesi che si affacciano su un mare ed un territorio che conserva gli scambi, i segnali, i simboli, gli sguardi portati dalla curiosità dei suoi abitanti, si sente dire in italiano la locuzione "una faccia, una razza". Ciò significa che il riconoscimento di tratti somatici, di matrici culturali, sociali, ecc., diventa più profondamente linguistico e stilistico, si afferma all'interno di una rappresentazione mentale e personale che parla "da sola", che non può essere scritta, che non può essere spiegata, che conferma, malgrado Franco Cassano (2003, pp. 21-45, 53-78), il profondo legame fra "esperienza umana" ed "esperienza storica", fra "percezione e rappresentazione della mia memoria" e "percezione e rappresentazione della memoria del mondo", cioè fra categorie come "interno-esterno", "uno-molteplice", ecc. Allora, se il nostro obiettivo è quello di comprendere come e perché, quale senso abbia l'insegnamento nelle nostre scuole, se il tempo costituisce per l'insegnante un riferimento essenziale ma sfuggente perché risulta concreto e definito solo nel momento in cui ne consideriamo le nozioni pur necessarie per individuare date ed epoche, fatti ed azioni, se il tempo in-forma l'individuo e gli offre l'opportunità di costruire la sua identità nella sua epoca e nel suo gruppo di appartenenza, ristretto o allargato a seconda dei livelli, dei valori, dei tratti somatici, delle arti, ecc., risulta fondamentale lavorare sul senso del tempo come *sensu della percezione del tempo*; N. Elias è molto preciso a tale proposito, soprattutto nel momento in cui segnala la sua opinione differente rispetto a due orientamenti prevalenti:

Da un lato vi è l'idea che il tempo sia un dato oggettivo della creazione naturale. Per il suo modo d'essere [...] il tempo non si distingue dagli altri oggetti naturali, se non appunto per il fatto di essere impercettibile. Di questa concezione oggettivistica, che in tempi più recenti sembra aver avuto la peggio, il rappresentante più celebre è stato forse Newton. Dal lato opposto, ha predominato invece l'idea che il tempo sia una sorta di sguardo unitario sui fenomeni, dipendente dalla particolarità della coscienza umana o, a seconda delle versioni, dello spirito umano, della Ragione umana, e quindi precedente, essendone una condizione, qualunque esperienza. Già Cartesio era stato di questa idea.

Comunque essa ha trovato la sua espressione più autorevole nella filosofia di Kant, il quale riteneva che il tempo e lo spazio fossero rappresentanti di una sintesi a priori. [...]. In un linguaggio più elementare, essa dice molto semplicemente che il tempo è una specie di forma innata dell'esperienza e, pertanto, un dato immutabile della natura umana (Elias, 1986, pp. 10-11).

Elias non condivide né la teoria che vede nel tempo un flusso oggettivamente esistente che riproduce se stesso, né quella che considera il tempo una forma di esperienza vissuta in maniera soggettiva e al tempo stesso comune a tutti gli individui. Egli afferma che i due orientamenti commettono l'errore di separare la natura dall'uomo, invece di concepire l'idea dell'uomo che vive nella natura, ovvero dell'uomo che sintetizza attraverso simboli e rappresentazioni. L'uomo, egli dice, rappresenta il tempo, costruisce la memoria, a seconda dello stadio di sviluppo raggiunto dal contesto sociale di appartenenza e delle esperienze vissute al suo interno¹; esempio di quella rappresentazione simbolica può ben essere il banale calendario, che ci permette di determinare il tempo, ovvero di stabilire e collegare sequenze fra passato, presente, futuro, di verificare se un certo mutamento ha avuto luogo prima, dopo oppure contemporaneamente ad un altro.

Un altro interessante punto di vista è espresso da Stephen Kern, che, a proposito della generazione degli studiosi vissuti fra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, afferma che essi

svilupparono un acuto senso del passato storico come fonte di identità in un mondo sempre più secolarizzato, ed indagarono il passato personale secondo fini differenti: per Bergson era una fonte di libertà, per Freud una promessa di salute mentale, per Proust una chiave per il paradiso. Altri considerarono il passato come una fonte di rimorso, una giustificazione alla rassegnazione e all'inazione, un carico di senso di colpa. La riflessione sul passato si incentrò su quattro questioni principali: l'età della terra, l'influenza del passato sul presente, il valore di que-

¹ A tal proposito, si veda anche: Fraser, J.T. (1991). *Il tempo: una presenza sconosciuta*. Milano: Feltrinelli.

sta influenza e il modo più efficace per ritrovare un passato che è stato dimenticato (Kern, 1995, p. 51).

Le sue considerazioni trovano conferma nelle riflessioni di un altro studioso a loro contemporaneo, Dilthey, per il quale il passato è una fonte di conoscenza e di senso; questi afferma infatti che la capacità di comprendere è una competenza storica perché l'uomo è un essere storico: la vita individuale, come quella di una società, si sviluppa nel tempo e può essere intesa profondamente solo da noi, perché noi siamo capaci di fare esperienza diretta della nostra natura temporale, perché noi comprendiamo la nostra epoca e la nostra autobiografia attraverso la nostra esistenza, cioè attraverso l'unico avvenimento completo, autonomo e chiaramente definito. Per Dilthey, dunque, la memoria è lo strumento che ci consente di integrare l'esperienza in una serie di sintesi progressive, che diventano comprensibili quando interpretiamo il passato e il futuro in un presente che cambia, allo stesso modo in cui comprendiamo una proposizione, il cui significato deriva da parole colte in sequenza. Anzi, contesto culturale, storico ed autobiografia sono talmente interconnessi gli uni all'altra che è possibile formulare un'ipotesi suggestiva:

Il fatto che Bergson, Proust e Freud, tutti di origine ebraica, insistessero sul passato come una causa essenziale della pienezza della vita – di libertà, bellezza e salute mentale – fa pensare ad una possibile connessione tra le loro vite e le loro teorie sul tempo. Tra queste opere e l'esperienza temporale degli ebrei ci sono delle impressionanti somiglianze. Sia l'ebraismo che il cristianesimo condividono un rispetto profondo per il passato, e in parte motivano la loro legittimità a partire dalla tradizione: l'etica implicita è che l'antico è buono. Tra i due, l'ebraismo è più antico, e la sua più lunga storia della ricerca dell'identità lo collocherebbe, nella scala del tempo, al di sopra del cristianesimo. È possibile che l'insistenza di questi uomini sul fatto che solo il passato è reale, che soltanto il recupero del passato può ispirare l'arte o curare la nevrosi, sia collegata con questo aspetto dell'esperienza ebraica (Kern, 1995, p. 67).

Come si vede, qui l'accento comincia ad essere posto sia sul concetto di *durata* che sul concetto di significato dell'identità rispetto a momenti storici e ad una cultura di appartenenza: ma ancora non si è fatta pienamente strada l'idea del rapporto fra individuo e tempo come *intensità*², poiché, per riassumere, viene detto che una vita vissuta in maniera soddisfacente è quella sempre efficacemente equilibrata nel presente, con un facile accesso al passato e al futuro, con un'agile padronanza del flusso del tempo e con la disponibilità a lasciar fluire il futuro negli atteggiamenti del presente, tant'è che una

seconda analogia che potrebbe essere attribuita all'esperienza ebraica deriva dalle loro rispettive argomentazioni sulla maggiore importanza della vita nel tempo rispetto alla vita nello spazio: Bergson si irritava nel constatare la spazializzazione del tempo, Freud si sforzava di ricostruire dal passato le vite dei suoi pazienti, e Proust creò le vite dei suoi personaggi nella dimensione del tempo, che occupava "un posto ben altrimenti considerevole in confronto a quello così angusto riservato loro nello spazio". Questa caratteristica comune della loro opera corrisponde all'esperienza degli ebrei, che non ebbero un loro proprio spazio – se si eccettuano le ristrette *enclaves* dei ghetti. La loro esistenza spaziale fu sempre un richiamo doloroso sottile al loro isolamento dal mondo circostante, e fu per essi assai meno importante della loro esperienza del tempo: perciò l'Ebreo Errante è in patria soltanto nel tempo (Kern, 1995, pp. 67-68).

In queste riflessioni, oltre ad essere interessanti per noi, l'ingresso della categoria dello spazio come struttura anch'essa vissuta come memoria collettiva di un popolo, come simbolo concettuale, come punto di riferimento e orientamento, la comparsa della distinzione fra memoria volontaria ed involontaria, la conservazione del legame con una tradizione, non importa se tramandata in versione scritta o orale, secondo modalità o strumenti diversi, purché disponibile a permettere nutrimento spiritu-

² Sul tempo percepito come intensità e non più come durata, si veda *Mappe educative e formative 1*, Aemme, Roma 2012, pp. 23-34.

ale e modelli per l'azione, la conferma della necessità da parte della memoria individuale di creare una sua personale rappresentazione del sapere ritenuto prioritario perché dotato di senso, finalmente possiamo cominciare a sottolineare la straordinaria trasformazione che il nostro tempo vive e che determina una condizione individuale del tutto diversa rispetto a quella percepita fino alla soglia della prima postmodernità; la categoria della *simultaneità* impone ritmi da tempo reale in ogni frazione di secondo o, meglio, in ogni nanosecondo, per cui esclude l'*addensamento temporale* come esperienza possibile, impone la frammentazione come modello di riferimento umano, sentimentale, civile, ecc., disorienta forme di intimità e relazione con gli altri portatori di memorie individuali e collettive³. Probabilmente, è solo in Eugène Minkowski che possiamo reperire uno dei primi accenni alla categoria dell'intensità e ai problemi che dalla sua affermazione derivano. Egli infatti

distinse due modi di esperire il futuro immediato: attività ed aspettativa. La differenza essenziale è l'orientamento del soggetto nel tempo: nel modo dell'attività, l'individuo avanza verso il futuro spingendosi in ciò che lo circonda conservando il controllo sugli eventi; nel modo dell'aspettativa, il futuro muove verso l'individuo, che si contrae di fronte ad un ambiente opprimente. Ogni individuo è una mescolanza di entrambi i modi, cosa che lo rende capace di agire nel mondo e mantenere un'identità in mezzo ad una barriera di minacciose forze esterne (Kern, 1995, p. 117).

Se, dunque, la trasformazione del concetto di tempo determina il cambiamento del suo paradigma di riferimento tradizionale, la *durata*, in quello di *intensità*, la trasformazione del concetto altrettanto tradizionale di spazio determina ovviamente il cambiamento del paradigma della *distanza*; quello della *scelta della direzione*

³ E di conseguenza impone nuove modalità di considerare quanto è necessario ricordare o non dimenticare; si veda, a tal proposito, Augé, M. (2000). *Le forme dell'oblio*. Milano: Saggiatore.

– in termini di orientabilità⁴ – risulta il più coerente e il più rappresentativo, sintetico delle procedure di azione e di pensiero: la percezione di un sé dinamico, la necessità di risposte celeri e tempestive di fronte ai quesiti posti al pensiero e alle richieste poste ai comportamenti, l’impegno nel decidere sulla base di scelte consapevoli e rapide, il dovere di superare l’*addensamento spaziale* per incontrare la frammentazione in molteplici “qui” costituiscono solo una parte delle ragioni che confermano la scomparsa delle categorie di tempo e spazio come *assoluti* e ne affermano la trasformazione in *relativi* e *indipendenti*; è come se dicessimo che percezione e prospettiva del “qui ed ora” si sono modificate in prospettiva da “un qui e un ora”.

In sintesi, abbiamo sempre appreso, siamo sempre cresciuti, siamo sempre diventati adulti nel nostro tempo e nei luoghi che abbiamo frequentato. Grazie agli strumenti intellettuali, alle tecnologie, alle parole, ai contenuti, alle nozioni, ai significati, ai valori, ai microgruppi, ai macrogruppi del nostro tempo e del nostro spazio, abbiamo condiviso, conversato, espresso e cambiato opinioni, abbiamo dissentito, abbiamo raccontato i nostri punti di vista, la nostra vita, le nostre scelte. Fuori e lontano da quel nostro tempo e lontano da quel nostro spazio, fuori da quel contesto, avremmo fatto altre scelte, preso altre decisioni. Per quel che riguarda noi ed il nostro discorso pedagogico, avremmo impegnato altri stili educativi e formativi, avremmo imparato ed usato il nostro sapere in maniera diversa, avremmo raccontato la nostra storia personale e sociale con altre parole, avremmo pensato altri pensieri. La stessa presenza “lì e in quel momento”, un contesto scolastico ci avrebbero suggerito quel linguaggio, quelle parole, per raccontare quella storia della nostra maturazione, quella cultura, quelle adesioni, quei punti di vista, quei pensieri, a quelle persone che con noi avrebbero condiviso tempo e spazio.

In queste ultime considerazioni è la ragione del mio totale disaccordo con le voci pessimistiche degli intellettuali, dei filosofi,

⁴ Sullo spazio percepito come luogo che richiede orientabilità e non più come distanza, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, Aemme, Roma 2012, pp. 23-34.

dei sociologi sulle qualità delle nuove generazioni; essi, a mio avviso, hanno perso un'occasione importante per riconoscere che le loro istantanee hanno uno sfondo integratore e, per questo, essi rischiano di esprimersi solo attraverso molteplici atti di autoaccusa, attraverso le resistenze al diverso e al nuovo, ignorando il significato più profondo e complesso del cambiamento, soprattutto reagendo al nuovo con modalità vecchie per mantenere il vecchio, condannando il nuovo come portatore di valori inaccettabili: «Quello che il tempo ha perso, soprattutto nella modernità, non è solo la somiglianza con l'eternità, ma anche la stessa qualità di tempo, e ciò in quanto ha perso la possibilità di distinguere i suoi tempi, diventando pura dispersione» (Ciancio, 2002, pp. 165-197).

Come si vede, niente di più e niente di meno dell'atteggiamento noto a tutte le generazioni che scuotono la testa per indicare che il nuovo che avanza non è più sano come una volta era; e naturalmente, poiché è davvero e purtroppo quasi tutto qui, non possiamo fare a meno di sottolineare che questa realtà cambiata e trasformata segna anche la conclusione del percorso standard dell'intellettuale e del ricercatore di settore, onnisciente nel suo ambito di interesse culturale, portatore di pensiero di riferimento specialistico, autoreferenziale e convinto di asserire delle verità profonde anche quando afferma delle banalità. È vero, le rilevazioni sono a volte ineccepibili, chiare, realistiche, ma si fermano a considerare con attenzione e puntualità la "scomparsa del vecchio" come perdita e con superficialità tendenziosa e trascuratezza la "comparsa del nuovo" come devastante. Lo afferma perfino Jean Baudrillard, per il quale la nostra cultura e il nostro mondo globalizzati hanno provocato una universalizzazione che ha spento le specificità, ha assimilato le culture particolari, ha azzerato ogni valore e di conseguenza porterà alla morte e allo sterminio delle libertà, della democrazia, delle differenze, delle alternative, dei principi, del pensiero universale in nome del pensiero unico, degli scambi commerciali, del denaro. Anzi, Baudrillard afferma ancora che la prepotenza della globalizzazione, caratteristica di una cultura a bassa definizione, finalmente vede la ribellione delle culture particolari e ad alta definizione: le nuove generazioni han-

no ridotte prospettive, un futuro misero, sono standardizzate e pensano con un pensiero unico, uniforme, uniformante, omologo, omofono (Baudrillard, 2003, pp. 55-70). In realtà, anche l'invenzione della stampa o del televisore o della radio o l'affermarsi dei primi strumenti altamente tecnologici hanno spinto alcuni catastrofisti a pensieri apocalittici: la specie si sarebbe spenta, involuta, in un futuro nero di prospettive rispetto ad un passato splendente e raggianti di idee, valori, comunicazione orale efficace; sarebbe bastata una breve attesa per il cortocircuito finale. E invece no: da allora, la specie e le generazioni sono riuscite a sopravvivere, e a loro, come tutte le trasformazioni epocali, la attuale propone modificazioni, condivisioni, anche coerenze, impostazioni più dinamiche e di sistema, attente e rispettose della diversità, meno intransigenti e ambigue. E, in realtà, se solo conoscessimo meglio e leggessimo più frequentemente i contenuti delle riflessioni che gruppi di adolescenti commentano nei blog o nei social network, se leggessimo le interazioni, noteremmo sete di sapere, di significati profondi⁵. In sostanza, mi sembra che non siano esistite, nella storia dell'uomo, generazioni tanto lontane, fra le quali il rapporto è basato su un'incapacità degli adulti di apprezzare il nuovo e su una mancanza di strumenti che li lascia molto indietro, e generazioni più giovani che hanno una ridottissima disponibilità ad apprendere dagli adulti eppure vivono con chiarezza e lucidità il tempo, lo spazio, i sentimenti, le parole, la mente, la coscienza, la stessa esistenza. Anzi, è mia opinione che queste ultime si differenzino, si allontanino, prendano le distanze rispetto alle generazioni precedenti, per una naturale difesa e un'esigenza di autoprotezione, caratteristiche della storia dell'uomo:

Il compito urgente è soprattutto aiutare l'individuo a percepirsi come un'identità multipla, aiutandolo nel contempo a percepire gli altri

⁵ Per approfondire, si veda Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina; Massa, R. (1990) (a cura di). *Adolescenza: immagine e trattamento*. Milano: Angeli; Pollo, M. (2002). *Eccessiva-mente. Una ricerca sul vissuto dell'eccesso degli adolescenti e dei giovani*. Milano: Angeli; Tonolo, G. (1999). *Adolescenza e identità*. Bologna: Il Mulino.

individui come identità altrettanto multiple. Solo questo gioco di riconoscimenti reciproci, in se stesso e negli altri, può fare emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza (a tutti i livelli: da quello locale a quello globale) [...]. La scuola, in sostanza, deve considerare come propria risorsa formativa uno dei tratti più importanti della presente transizione epocale: il fatto che sempre di meno le relazioni e le interazioni fra individui, come pure la loro appartenenza a comunità o a identità collettive, sono disciplinate da relazioni di vicinanza spaziale; il fatto che essere vicini (o lontani) spazialmente non dà più alcuna garanzia di essere vicini (o lontani) culturalmente, emotivamente, progettualmente [...]. Vale anche l'inverso: oggi la prossimità spaziale è sempre di meno una garanzia che gli individui "vicini" abbiano veramente qualcosa in comune (come era insito nell'idea moderna di cittadinanza). Nascono nuovi tipi di comunità, spesso riassumibili sotto l'idea di comunità virtuali. E, nello stesso tempo, entrano in crisi antiche comunità, fondate sul privilegio delle relazioni di contiguità spaziale (Bocchi & Ceruti, 2004, pp. 12-14).

Proprio la riflessione sul cambiamento della prospettiva del tempo e dello spazio diventa allora più significativa: abbiamo impostato la nostra esistenza su un'idea che spazializza il tempo, cioè definisce il tempo come una linea retta che segue eventi, fenomeni, storie, intervalli, con tracciati grafici che sintetizzano le nostre esperienze. In questa contemporaneità, dobbiamo integrare, all'interno di quella prospettiva, nuovi schemi e nuovi codici, a partire da quelli adottati per progettare il futuro, ridurre i confini e trasformare le caratteristiche di insuperabilità in soglie progressive, in una liminarietà flessibile e permeabile, in multidirezionalità che allarga ed effonde, procede e ritorna, non restringe e non soffoca⁶.

Nella sostanza, non cambiano ma si arricchiscono di contributi dinamici le dimensioni dello spazio-tempo, ovvero quella *psicologica* (percepita anche senza l'uso degli organi di senso), quella *biologica* (tempi, luoghi, intervalli della organizzazione della nostra vita), quella *sociale* (della vita comunitaria e della nostra posizione, della nostra azione, del nostro contributo ad essa), quella *fisica* (dei

⁶ Sullo spazio percepito come orientabilità e non più come distanza, si veda *Mappe educative e formative 1*, Aemme, Roma 2012.

fenomeni naturali, di ciò che accade senza che l'uomo intervenga a regolare e condizionare), quella *qualitativa* (impegnata dai riferimenti topologici e temporali del prima, del dopo, ecc.), quella *quantitativa* (impegnata nella scansione degli eventi sulla base di unità di misura), quella *neuropsicologica* (quella del tutto personale e costruita sulla base del nostro stile di interpretazione della realtà). Allo stesso modo può non cambiare l'idea piagetiana (plausibile per alcuni e non per altri, per noi comunque concreta) del tempo come ricostruzione di una relazione fra eventi e dello spazio come logica delle relazioni fra oggetti, dunque nemmeno la convinzione piagetiana che la successione e le simultaneità siano relazioni competenti che compaiono con l'intelligenza operatoria; ciò che cambia è la modalità di seriazione, di reperimento dei rapporti di causa ed effetto, sono le relazioni spazio-temporali possibili, le rappresentazioni di sé nel tempo e nello spazio, la percezione di un Io-Me, disponibile ad auto-osservarsi "in presenza e a distanza", in abiti, forme, stili flessibili, contemporaneamente *egocentrico*, *allocentrico* e *geocentrico*, infine sensibile all'uso di strumenti tecnologici innovativi che continuano ad avere la funzione di migliorare la qualità della vita. E soprattutto si arricchiscono e si complicano le nostre narrazioni, ovvero la nostra appartenenza e la nostra partecipazione al modello di narrazione proposto da Neil Postman, un modello interessante e stimolante:

una grande narrazione, una che ha sufficiente credibilità, complessità e il potere simbolico di renderci capaci di organizzare la nostra vita attorno ad essa. Il nostro talento è nella capacità di trovare un significato attraverso la creazione di narrazioni che diano rilievo alle nostre fatiche, esaltino la nostra storia, spieghino il presente e diano indicazioni per il futuro. Per compiere la loro funzione, questi racconti non hanno bisogno di essere "veri" in senso scientifico. Esistono ancora molti racconti i cui dettagli includono falsi elementi in fatti osservabili. Lo scopo di un racconto è quello di dare un significato al mondo, non di descriverlo scientificamente [...]. Una volta, la cultura americana sapeva a cosa servissero le scuole poiché offriva molteplici narrazioni pienamente funzionanti che raggiungevano la sua gente. C'era, per esempio, la grande storia della democrazia [...] del "Credo Americano" (Postman, 1997, pp. 15-16, 20-24).

La narrazione di Postman è dunque un modello che prevede il racconto del significato e delle implicazioni, dell'atmosfera sociale e dell'identità di gruppo, la storia dei perché penetra attraverso la pelle dell'individuo il valore, per fare esempi di tipo religioso, della narrazione della Bibbia (si giura su di essa, ma non è necessario spiegarlo più di una volta per riconoscere il valore simbolico del gesto), il significato dei comportamenti sociali e rituali indicati nella Torah, il senso profondo e rituale della preghiera (la scansione della giornata e delle attività individuali e sociali dipende dalla scansione dei momenti destinati al raccoglimento), ma anche il valore della narrazione delle partite di calcio che hanno fatto storia, della lingua che comunica con scelte lessicali connesse alla tradizione identitaria, culturale, dei modelli di famiglia, delle tipologie dei tabù, dei pregiudizi, degli stereotipi, dell'arte, dell'architettura, ecc. Le narrazioni devono continuare a contribuire alla costruzione di identità consapevoli della moltiplicazione e della diversificazione delle opportunità, per condividere, comprendere, sapere:

Accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità caratterizzano aspetti importanti di queste novità: i ritmi temporali dell'esistenza umana appaiono sempre più veloci; lo spazio di pertinenza di ogni esperienza individuale si è allargato ai confini dell'intero pianeta; gli eventi si intrecciano in maniera tale che una piccola causa locale può avere effetti globali enormi e imprevedibili. Ma accelerazione, globalizzazione e imprevedibilità caratterizzano anche i saperi umani, nella loro totalità e nelle loro relazioni. Si producono sempre più contenuti specialistici e suddivisioni disciplinari, ma si delinea anche una crescente interdipendenza fra questi stessi campi disciplinari. E gli sviluppi di un particolare sapere sono spesso influenzati da sviluppi di saperi che, in astratto e solo in astratto, potrebbero essere considerati discosti e lontani. [...]. L'individuo ha bisogno non solo di mappe cognitive ampie e flessibili; ha bisogno anche di strumenti per far evolvere queste stesse mappe [...] (Bocchi & Ceruti, 2004, pp. 3-4).

Il sapere stabile del quale l'uomo si è servito per esercitare ogni professione non è più sufficiente, perde il suo connotato specifico di permanente nel tempo, durevole, oggi è flusso, è in-

sieme organizzato di informazioni che come sempre realizzano la loro funzione di ridurre le incertezze, richiede una formazione permanente, una navigazione continua fra gli aggiornamenti, impone processi cooperativi, risponde in maniera diversa alle esigenze di chi ne deve far uso per sé, per la propria esistenza, per il proprio contesto di vita e professionale.

Alcune riflessioni sono infine necessarie per completare il nostro discorso, soprattutto per sottolineare quanto sia importante per la pedagogia e la didattica l'accesso ad una lettura interdisciplinare profonda e quanto sia deludente per entrambe l'assenza. Fin qui, abbiamo seguito il filo conduttore proposto dall'idea che una costruzione del sapere è possibile soprattutto se mediata dalla percezione e dalla costruzione dei significati; ebbene, l'interazione fra sapere e significati dipende strettamente dalle intenzioni di colui che li legge, dalla qualità del suo approfondimento, dal tipo di analisi realizzata, dalla ricchezza di prospettive di ricerca che è in grado di promuovere. In quest'ultima parte, cioè, osserveremo un tipo di approccio con il quale è difficile interagire, chiuso, incapace di proporre l'idea di un sapere come percezione e costruzione di significati; ed un tipo di approccio del tutto diverso rispetto al primo. Il primo è rappresentato dalla voce di Manfred Spitzer, il cui *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi* è da qualche settimana disponibile nelle librerie, è pubblicazione purtroppo destinata alla grande divulgazione. Spitzer, psichiatra tedesco, conduttore nel suo Paese di una breve trasmissione televisiva, ha un punto di vista che rappresenta benissimo i cori nostalgici ai quali è stato fatto riferimento in precedenza. Nella voluminosa pubblicazione, Spitzer menziona – spesso senza citare chiaramente le fonti – le innumerevoli ricerche che testimonierebbero quanto l'uso del digitale, il tempo e lo spazio vissuti sul virtuale, l'ingresso dei giochi tecnologici nella vita privata di adulti e minorenni, avrebbero prodotto; essi si sarebbero sostituiti alle sostanze psicotrope, tanto che, solo in Germania,

All'incirca 250.000 soggetti tra i 14 e i 24 anni soffrono di dipendenza da Internet, altri 1,4 milioni sono considerati internauti proble-

matici. Sono dati del rapporto annuale redatto da Mechthild Dyckmans, responsabile del dipartimento per le dipendenze patologiche del governo federale tedesco, pubblicato il 22 maggio 2012. Mentre il consumo di alcol, nicotina e persino di droghe leggere e pesanti ha fatto registrare una diminuzione, la dipendenza da computer e da Internet sta aumentando drammaticamente (Spitzer, 2013, p. 5).

E, per Spitzer, i problemi provocati dalle tecnologie digitali non si esauriscono con la dipendenza. La lista delle sue raccomandazioni è lunghissima; come si vedrà grazie alla successiva citazione, se usassimo il suo stesso modello di analisi dei problemi, dovremmo dire che la causa del numero elevatissimo di dislessici ed iperattivi individuato dalle insegnanti della scuola per l'infanzia italiana risiede esclusivamente nella circolazione del suo libro. Di fatto, egli sostiene:

L'utilizzo del computer nei primi anni della scuola materna può provocare disturbi dell'attenzione e successivamente dislessia. In età scolare si registra un incremento dell'isolamento sociale, come dimostrato da studi americani e tedeschi. [...] Sono proprio i social network ad accrescere l'isolamento sociale e la superficialità dei contatti [...]. Oggi il *copy e incolla* è una funzione così diffusa che neppure ci ricordiamo come si faceva in passato a scrivere una lettera o un libro [...]. Il computer [...] starebbe al lavoro mentale come i buoi stanno all'aratura: possiamo svolgere una mole di lavoro maggiore in un dato intervallo di tempo, ma in ogni caso con un certo sforzo. Se fosse davvero così, l'utilizzo del computer per il lavoro mentale non sarebbe dannoso, proprio come l'utilizzo di un bue per arare. Una serie di indizi, tuttavia, lascia presupporre che le cose non stiano così [...]. Non esistono prove sufficienti per affermare che la moderna tecnologia informatica potrebbe migliorare l'apprendimento scolastico. I media digitali rendono superficiale il pensiero, distruggono e inoltre presentano effetti collaterali indesiderati, che vanno da semplici disturbi fino alla diffusione della pedopornografia e della violenza [...]. La [...] disponibilità immediata [di media digitali] non sollecita più i nostri processi di memorizzazione, perché sappiamo di poter (ri)trovare tutto in rete. In questo modo si perde la competenza a lungo termine, che tuttavia serve proprio per affrontare Internet in modo razionale. Di conseguenza si riducono le possibilità future di un lavoro mentale indipendente [...]. In conclusio-

ne, questo tipo di rapporto con la rete porta ad avere meno controllo su se stessi e sull'attività mentale conscia [...]. Nei giochi per computer si tratta prevalentemente di propensione alla violenza, desensibilizzazione verso la violenza reale, isolamento sociale (!) e un livello inferiore d'istruzione. Se volete davvero che vostro figlio porti a casa brutti voti e da adulto si occupi meno di voi e dei suoi amici – *ma solo se lo volete davvero* – allora regalategli una console! Darete il vostro contributo all'aumento della violenza nel mondo reale [...]. Insonnia, depressione e dipendenza sono effetti estremamente pericolosi del consumo di media digitali. [...] evitate i media digitali [...] fanno ingrassare, rendono stupidi, aggressivi, soli, malati e infelici (Spitzer, 2013, pp. 21, 54-55, 83, 94-95, 178, 235, 281).

Il modello narrativo di Spitzer non è affidabile perché non approfondisce alcuna analisi di significati, alcuna attribuzione di senso, alcun fenomeno, non spiega, non descrive, ma mette solo in guardia rispetto ad un'area vastissima di possibili problemi, associa elementi non contigui (l'uso di sostanze psicotrope e l'uso di internet). In sostanza, egli sceglie, alternandoli, o un modello narrativo che fa parte di una tradizione socioculturale piuttosto superata, che non attraversa l'ambiente nel quale vive, oppure un modello narrativo che si fa scudo di qualche nozione di neurobiologia per impressionare o disorientare il lettore. In altre parole, ancora: se seguissimo il suo stesso approccio narrativo e il suo stesso modello descrittivo, considerato che la stragrande maggioranza degli abusi contro i bambini avviene all'interno delle case e delle famiglie, dovremmo suggerire a tutti i bambini del mondo di fuggire più lontano possibile dai loro genitori, dai loro parenti, dalle loro case. Invece, ad esempio, riflettere su un accesso temporaneo e saltuario al sapere, uno stile comunicativo rapido, concreto e mai simbolico, uno stile espressivo fondato su un lessico estremamente ridotto, un'attenzione concentrata sull'azione e non sul significato, uno stile di memorizzazione centrato sulle procedure e non sui contenuti, uno stile di pensiero sintetico piuttosto che analitico, un'interazione sociale costante o la percezione di essere sempre online e dunque sempre in “società”, la necessità di mediare fra un sé privato/pubblico e l'immagine di sé percepita e

vissuta, uno stile sociale che permetta di mediare fra molteplici appartenenze a gruppi diversi su chat/blog/app sarebbe, sì, rilevante ed interessante. In breve: il modello narrativo di Spitzer non permette di riflettere né sull'impatto del cambiamento sugli stili sociali e individuali di generazioni giovani e adulte, né sull'apprendimento come percezione e costruzione di significati, né sulla complessità dell'umano, né sull'attribuzione di senso alla percezione del ruolo individuale e sociale di ognuno. Il modello narrativo di Spitzer si allontana perfino dai modelli ermeneutici ai quali egli stesso sostiene di riferirsi, sia perché spesso definisce scientifico il solo riportare dati e informazioni provenienti da ricerche non circostanziate da nomi, luoghi, metodi, strumenti, quantità di rilevazioni, gruppi di controllo, sia perché i suoi stessi colleghi di area scientifica e disciplinare si affidano già da tempo ad approcci e idee alquanto differenti e decisamente più profondi:

la teoria ermeneutica dell'uomo non ignora il fatto che l'uomo sia un organismo biologico; dice soltanto che l'uomo come persona non può essere completamente compreso in ambito naturalistico. I caratteri che costruiscono l'uomo come persona, cioè l'ansia, la libertà e la comprensione, non possono essere analizzati in modo soddisfacente se non si considera la natura umana in una prospettiva più ampia (Wulff, Pedersen & Rosenberg, 1986, pp. 165-166).

nella prospettiva fenomenologica il processo conoscitivo è basato sull'atto della coscienza di andare verso le cose del mondo (che i fenomenologi definiscono "intenzionale"), che consiste nel *dare senso* a ciò che si presenta all'attenzione del soggetto conoscente, senso che garantisce la fondazione di ogni conoscenza. La situazione in cui si sperimenta un significato viene definita dai fenomenologi "esperienza vissuta". Dunque, la prospettiva fenomenologica individua un nuovo modo di conoscere la realtà, altrettanto rigoroso di quello scientifico: il modo del significato, il quale è indissolubilmente legato all'esperienza vissuta di tale realtà in ciascun individuo. L'attività di dare significato a degli eventi è costitutivamente legata al concetto di "ermeneutica". [...]. Ermeneutica, interpretazione e individuazione del significato sono, in questa prospettiva, concetti tra loro strettamente interrelati (Zannini, 2008, p. 9).

Lucia Zannini propone alle scienze mediche un modello di osservazione che, da un punto di vista clinico, è in effetti innovativo poiché considera l'individuo ed il paziente nella loro complessità. In tutti i volumi da lei pubblicati negli ultimi anni (2009; 2010), Zannini si fa portatrice di una voce originale che propone l'uso della medicina narrativa; adotta un approccio pedagogico, una scelta interpretativa fenomenologica, un punto di vista costruttivista, caratterizza il suo discorso sulla formazione degli operatori sociosanitari con un approfondimento centrato sulla relazione educativa, sulla centralità dell'individuo all'interno del percorso terapeutico, su un modello di medicina *narrative-based* invece che *evidence-based*. Si concentra, inoltre, sull'uso del pensiero narrativo⁷ in termini psicopedagogici, raccogliendo e commentando la tradizione culturale e scientifica di Bruner e Ricœur, perfino di Massa, Morin, Mortari, Smorti:

Mentre il pensiero logico-formale, che è alla base delle scienze “dure”, costruisce leggi generali a partire dall'analisi di fatti, astraendosi dal contesto in cui si origina, il pensiero narrativo è *ideografico* (*idios* è il singolo) e *contestuale*, essendo legato alla situazione particolare da cui si sviluppa. Inoltre, il pensiero narrativo è caratterizzato da una intrinseca diacronicità, ossia da una descrizione degli eventi nel loro sviluppo nel tempo. [...]. Ancora, nel pensiero narrativo il riferimento è sempre a eventi particolari e concreti in cui è in qualche modo presente la dimensione delle *intenzioni* dei soggetti. [...] l'individuo e le sue azioni vengono sempre considerati, nel pensiero narrativo, in relazione a quelli che sono i suoi “stati mentali”. Anche grazie a queste sue caratteristiche, il pensiero narrativo si contraddistingue per quella che è stata definita “opacità referenziale”, poiché in una narrazione il rapporto tra eventi e senso non è di tipo causale (ossia, da un evento scaturisce necessariamente uno e un solo significato). Anche quando la narrazione parla di individui con precise caratteristiche, essi vanno sempre intesi come *rappresentazioni di qualcosa*, cioè “riflessi dell'esperienza”. È anche per questo che il discorso narrativo più che parlare di verità si esprime nei termini della *verosimiglianza*, in cui la realtà, come diceva Bruner, viene “messa al congiuntivo”, viene cioè filtrata dalle credenze e dai pensieri del soggetto narrante (per esempio, “credevo

⁷ Per un approfondimento del pensiero narrativo, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, Aemme, Roma 2012, pp. 128-135.

che quella pastiglia *fosse* da prendere quando ero agitata”) e quindi considerata nella sua costitutiva indeterminatezza. Il modo congiuntivo, caratteristico del pensiero narrativo, indica perciò che abbiamo a che fare con delle possibilità, anziché con delle certezze. Un’altra caratteristica fondamentale del pensiero narrativo è la cosiddetta “componibilità ermeneutica”, per cui gli eventi che compongono una storia possono essere compresi unicamente in rapporto alla *trama* che li unisce e al più generale contesto che li contiene (Zannini, 2008, pp. 15-16).

Si tratta, in sostanza, di una proposta scientifica e culturale che propone anche un’idea del corpo vissuto, radicalmente lontana dalla tradizione clinica e medica, certamente vicina alla lettura e all’osservazione del corpo come sistema definite dall’ICF. Il corpo assume in questo senso una posizione centrale nel processo di apprendimento, partecipa ad una costruzione del sapere come elaborazione dei significati, esce dalla rappresentazione clinica e medica del corpo del paziente come meccanismo non funzionante che diventa corpo vissuto e non corpo oggettivato.

I confini fra materiale e immateriale sembrano essere scomparsi, come quelli geografici; la scomparsa dei confini fra professioni di cura, fra approcci mono-disciplinari sono auspicabili, la pedagogia come scienza dell’umano che riflette sul modo in cui prendersi cura delle generazioni è definitivamente la scienza più interdisciplinare che esista e sceglie l’attenzione-centrata-su-chi-cresce-e-apprende.

Bibliografia

- Augé M. (2000). *Le forme dell’oblio*. Milano: Saggiatore.
- Baudrillard J. (2003). *Power Inferno*. Milano: Cortina.
- Bocchi G., & Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Bruner J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cassano F. (2003). *Il pensiero meridiano*. Bari: Laterza.
- Ciancio C. (2002). Eternità nel tempo e temporalità nell’eterno. In M. Ruggenini & L. Perissinotto (a cura di), *Tempo, evento e linguaggio* (pp. 165-197). Roma: Carocci.

- De Cicco R. (2017). *L'uso della narrazione e l'osservazione pedagogica dei processi narrativi* (tomi I/II). Roma: Aemme.
- Elias N. (1986). *Saggio sul tempo*. Bologna: Mulino.
- Fraser J.T. (1991). *Il tempo: una presenza sconosciuta*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner H. (2014). *La generazione app*. Milano: Feltrinelli.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Kern S. (1995). *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*. Bologna: Mulino.
- La Cecla F. (2005). *Perdersi. L'uomo senza ambiente*. Roma-Bari: Laterza.
- Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maldonado T. (1994). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- Maldonado T. (2005). *Memoria e conoscenza. Sulle sorti del sapere nella prospettiva digitale*. Milano: Feltrinelli.
- Mantovani G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*. Bologna: Il Mulino.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Piccione V.A. (2012). *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*. Roma: Aemme.
- Postman N. (1997). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Ruggenini M., & Perissinotto L. (2002) (a cura di). *Tempo, evento e linguaggio*. Roma: Carocci.
- Salomone I. (1997). *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: NIS.
- Spitzer M. (2013). *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*. Milano: Corbaccio.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Cortina.
- Zannini L. (2009). *Il corpo-paziente. Da oggetto delle cure a soggetto della relazione terapeutica*. Milano: Angeli.
- Zannini L. (2010). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori socio-sanitari*. Milano: Angeli.
- Wulff H.R., Pedersen S.A., & Rosenberg R. (1986). *Filosofia della medicina*. Milano: Cortina.