



Per una formazione sostenibile:
l'educazione trasformativa dell'uomo *complexus*
tra narrazioni, intelligenze multiple e creatività

Towards a sustainable education,
i.e. the "transformative education" of *homo complexus*
among narrations, multiple intelligences and creativity

Alessandra Lo Piccolo

Università Kore di Enna – alessandra.lopiccolo@unikore.it

Viviana La Rosa

Università Kore di Enna – viviana.larosa@unikore.it

ABSTRACT

What happens to education in the current social fabric? What are the learning stories generated in the current "data society"? In answering these questions, the present work aims to propose a reflection on the ability of pedagogy to generate sustainable and transformative training processes. These processes are capable of giving voice to the complex fabric of experiences, "intelligences", and narratives that define the human being. In this perspective, the promotion of personalized education that takes care of the person in his/her complexity is crucial. In addition, the "didactic care" may pay attention to the varieties of individual expressions. In this sense, this paper wants to promote an education open to change, listening, understanding and enhancing creativity.

Cosa ne è dell'educazione nel tempo presente? Quali storie di apprendimento sono generate nell'attuale società dei dati? Il contributo intende proporre una riflessione sulla capacità della pedagogia di generare percorsi di formazione sostenibili, trasformativi, in grado di dare voce a quel tessuto *complexus* di esperienze, intelligenze, narrazioni che definiscono l'essere umano. Cruciale, in questa prospettiva, la promozione di una educazione e una didattica personalizzate, attente alla persona nella sua ricchezza e complessità, varietà di espressione e potenziale da coltivare e liberare per essere pienamente; una educazione aperta cambiamento, all'ascolto, alla comprensione così come la valorizzazione della creatività.

KEYWORDS

Formazione, Narrazioni, Complessità, Intelligenze multiple, Creatività.
Education, Narrations, Complexity, multiple intelligences, Creativity.

“Ogni universo è un pluriverso”
M. Ceruti

La formazione dell'uomo nel «tempo della complessità» (Ceruti, 2018) rappresenta una sfida pedagogica di radicale rilevanza, questione fondativa rispetto alla quale si misura non solo la capacità generativa della pedagogica di rifondare l'educazione, ma altresì la possibilità stessa di pensare l'umanità nel tempo presente. La capillare diffusione delle moderne tecnologie informatiche e l'esplosione della cosiddetta società dei dati hanno prodotto un'epocale trasformazione che procede sempre più rapidamente a scardinare i termini inviolabili che hanno caratterizzato per secoli la cultura occidentale.

Questo vuol dire riconsiderare la nostra attenzione sulle dinamiche dell'architettura cognitiva della persona, sulla sua dimensione emotiva, affettiva, sociale, corporea. Inedite forme di mutazione prendono vita: scienza, tecnica, etica ed estetica si avviano in direzione di nuovi assetti che modificano radicalmente lo scenario dei processi formativi e le forme di accesso a saperi e conoscenze. In questo quadro, la ricerca pedagogica è chiamata a esprimere al meglio la sua capacità generativa attraverso la messa a punto di modelli di lettura funzionali a comprendere il ruolo che la società digitale esercita sotto il profilo di una formazione che sia *sostenibile*, orientata a costruire contesti autenticamente capacitanti e a nutrire l'identità plurale e costantemente in divenire del soggetto di conoscenza. Una sfida certamente non semplice, preso anche atto dell'estrema complessità delle suggestioni che l'attuale società prospetta: se per un verso è possibile nutrire la conoscenza nella sua dimensione reticolare, valorizzando logiche e strategie del sapere mai chiuse e lineari, ma dialetticamente in divenire, per altro verso tra i rischi più alti che l'esplosione della cultura digitale presenta, soprattutto sul piano dell'impatto sui processi formativi, vi è quello di attivare processi “disumanizzanti”, attraverso i quali certe forme di “pigritia” intellettuale troverebbero l'avallo di logiche forti che si prestano a sostituire l'agire umano. A questo si unisce anche la necessaria riflessione intorno agli effetti che l'avvento di scenari globalizzati e interconnessi produce sul tempo e sui tempi della formazione, sul bilanciamento tra la lentezza propria di certe forme del conoscere e la rapidità delle interconnessioni e delle sollecitazioni prodotte dagli attuali spazi di apprendimento. Solo per fare un esempio, la cultura digitale ha profondamente cambiato l'esperienza della lettura, meticciano segnatamente il rapporto tra libro, lettore e medium digitale (tablet, ebook reader, ecc.), con effetti importanti sui corpi e sui cervelli che leggono (La Rosa, Lo Piccolo, 2020). L'immersione nella lettura, in tal senso, appare una costante azione di ri-equilibratura tra fruizione monomediale, sollecitazioni virtuali e condizioni ambientali di lettura. Sul piano neuroscientifico, come segnala Maryanne Wolf (2018), questo processo di ibridazione interviene non solo modificando il cervello “digitale” che legge, ma anche nell'attivazione di quei processi lenti e gradualmente che garantiscono, ad esempio, la costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'empatia e dell'immaginazione. La rapidità delle interconnessioni e la natura mutevole e in divenire degli spazi e

1 Attribuzione delle parti. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. Nello specifico, l'introduzione e il paragrafo 1 sono da attribuire a Viviana La Rosa, il paragrafo 2, 3 e le conclusioni ad Alessandra Lo Piccolo.

dei contenuti esperiti certamente sembra contrapporsi al principio della lentezza e della gradualità, ma questo non vuol dire rigettare la dimensione artificiale del conoscere, quanto accogliere le sfide, soprattutto sul piano pedagogico, che le nuove forme di ibridazione del sapere e del conoscere prospettano continuamente. Tra queste sfide, cruciale è il contrasto alle forme potenzialmente “passivizzanti” proprie di certe esperienze immersive nella società dei dati, a fronte del recupero e della valorizzazione del rapporto attivo e consapevole con le sollecitazioni che arrivano dal contatto con contesti di apprendimento informali e non-formali, nutrendo nuove forme di dialogo tra il fare e il pensare, tra il potere operativo del soggetto che agisce e il potere cognitivo del soggetto che pensa, poiché, come afferma Piaget, è dall’azione che procede il pensiero (Piaget, 1991). Occorrerebbe puntare, in altre parole, sulla condizione di un agire intenzionale in stretta interazione con i nuovi contesti di apprendimento e le nuove tecnologie, valorizzando le qualità proprie di una soggettività che inevitabilmente interviene nel trasformare-connotare in direzioni sempre originali gli esiti di tale *inter-attività*. È altresì cruciale la valorizzazione di quello che Ceruti definisce «apprendimento duale», un apprendimento che è in grado di integrare le «capacità adatte ai temi brevi e anche adatte ai tempi lunghi» (2018, p.147), nel bilanciamento tra l’accoglimento del tempo presente e la costruzione del tempo futuro.

1. Formare l’homo complexus

Su questa linea ideale d’impegno, la scienza pedagogica è chiamata in prima istanza a recuperare il profilo di *homo faber* o, meglio, di un *technikòs ánthropos* «che non si vuole alienare gnoseologicamente» (Negri, 1981, p. 26), ma che è in grado di attivare processi “poietici”, di compiere azioni e cre-azioni consapevoli, intenzionali, guidati dall’*eidòs*. Un *homo faber* così inteso è in grado di accogliere e recuperare anche, in buona misura, l’esperienza dell’*homo technologicus* (Negri, 1981; Longo, 2001)², liberandola dal rischio di “torpore” destabilizzante indotto dalla macchina nel momento in cui opera in sostituzione all’uomo e dal più complesso timore di asservimento-schiavitù rispetto alla tecnica. L’imperio dell’*homo technologicus* rappresenterebbe, di fatto, una falsa liberazione dal lavoro in quanto *pónos* e aprirebbe, secondo dinamiche che potrebbero essere ricondotte alla hegeliana dialettica del servo-padrone, a nuove e più pericolose forme di assoggettamento e dipendenza. Tuttavia, se l’*homo technologicus* è in grado di essere anche *faber*, di pensarsi come «simbionte», «unità evolutiva ibrida». «entità organica, mentale, corporea, psicologica, sociale e culturale” (Longo, 2003, p.12), il rischio connesso alla privazione di sé come essere agente sul mondo è di fatto contenuto, se non annullato, a vantaggio di processi consapevoli di auto-organizzazione e di interdipendenza positiva tra contesti e occasioni del fare e del pensare.

In questo senso appare necessario far dialogare la dimensione naturale dell’apprendimento (nelle connessioni con la bio-logica, la logica della vita) e la dimensione artificiale del tecnologico (Pinto Minerva, Gallelli, 2004), ponendo in

2 Secondo frequenti interpretazioni, legittimare l’*homo faber* quale *technikòs ánthropos* annullerebbe ogni contrapposizione tra signore e servo, schiavo e proprietario. In tale direzione, l’*homo faber* e *faber suae fortunae* diviene concreto esempio di autorealizzazione attraverso il lavoro, cui conseguono, come è noto, i rischi di una svalutazione dell’essere in favore del fare e del “mito produttivistico dell’avere” (Negri, 1981, p. 26). Il corsivo è nel testo.

luce la complessa questione della ridefinizione dell'assetto dei saperi della e nella contemporaneità, con sempre maggiore evidenza strutturato in termini di *ibridazione* e organizzato secondo lo schema di reti autopoietiche, nella prospettiva di una interconnessione di spazi, tempi, stagioni dell'educazione che non costituisca potenziale rinuncia all'essere umano, ma prospettiva di rifondazione di un nuovo umanesimo planetario.

Si rende così necessario studiare gli apporti della teoria della formazione riconducibili direttamente o indirettamente al terreno delle nuove frontiere emergenti dall'interazione tra mondo della cosiddetta "vita artificiale", identità dei soggetti, ambienti d'apprendimento e nuovi contesti relazionali, per poi individuare ipotesi di interventi formativi diffusi e pervasivi, ripensare inediti terreni di attraversamento, mettere a punto approcci integrati nella presa in carico educativo-didattica del soggetto di conoscenza.

Sotto questa lente interpretativa, possono prendere vita pratiche che non soltanto prefigurano la possibilità di intendere ormai gli spazi immateriali della comunicazione come canali continuamente e definitivamente aperti al trasferimento reciproco e partecipato di nuclei e contenuti di conoscenza, ma che definiscono nuovi spazi di interazione, potenzialmente funzionali al processo di apprendimento come processo «morfogenetico» (Munari, 1990, 2011) e alla costruzione di un'autoconsapevolezza personale da parte dei soggetti. Si configurano, in questo modo, spazi alternativi di distribuzione del Sé che interessano profondamente il processo di emersione e di gestione da parte della persona dei propri centri di significazione, mentre la costituzione della stessa identità può seguire sentieri inediti che nascono da contesti reali e virtuali interdipendenti e co-spansivi.

Il soggetto di conoscenza, in tale ottica, sperimenta continuamente opportunità di apprendimento che non possono più essere collocate entro i soli contesti formali, quanto piuttosto in spazi più ampi e destrutturati, tra locale e globale, nella sincronicità e diacronicità, imponendo altresì una revisione strutturale e funzionale insieme della relazione tra insegnamento e apprendimento.

La responsabilità della ricerca pedagogica, ancora più in una prospettiva sempre più transculturale e transnazionale, è strategica e cruciale. Come profetizzato da Riccardo Massa (1997, p.168): «È soltanto a livello di dispositivo pedagogico che può avvenire l'incastro tra tecnologie educative, tecnologie ingegneristiche e tecnologie informatiche», così da realizzare l'efficace saldatura tra scienze/tecnica/economia in vista di una formazione dell'uomo trasformativa e sostenibile.

In questo quadro, volto anche a riflettere sulle *contemporary humanities*, fondamentale è il recupero dell'*homo imaginarius* «che produce sogni nel sonno e nella veglia, fantasmi, miti e religioni» e che, dunque, è in grado di attivare processi narrativi e immaginativi (Ceruti e Morin, 2019, p. 7). L'*homo imaginarius*, capace di costruire narrazioni potenti di sé e dell'altro da sé, di immaginare e raccontarsi nella relazione e nella reciprocità, agisce a contenimento della follia, del delirio, della «dismisura» proprio dell'*homo demens*, delle prevaricazioni e alienazioni dell'*homo faber*, dei limiti dell'*homo economicus*, alle intemperanze dell'*homo ludens*. Tutte forme dell'esperire umano che non vanno intese in senso negativo o antinomico, ma che vanno piuttosto integrate e valorizzate nel quadro di una razionalità complessa, in grado di nutrire le capacità riflessive e immaginative, le istanze creative e le diverse intelligenze. Ecco emergere il profilo di un *homo complexus* (Morin, 2002), identità molteplice, soggetto che deriva dalla tessitura di tutte le forme e declinazioni possibili dell'umano, anche nelle forme apparentemente più distruttive o contraddittorie. L'accettazione della tessitura

complessa che appartiene ai diversi volti dell'umano essere appare, nella stagione che stiamo vivendo, condizione non solo per procedere verso una comunità planetaria (Ceruti, 1998; Morin, 2001; Morin, Zagrebelsky, 2012), ma anche per accettare e valorizzare quella «comunità di destino» che da essa deriva. Inevitabilmente, questo significa tornare a pensare all'umanesimo, ad un «umanesimo rigenerato» (Ceruti, Morin, 2019, p. 7) che sia umanesimo «dei diritti umani, dei diritti delle donne, della libertà-eguaglianza-fraternità, della democrazia, della solidarietà globale» (Ceruti, 2018, p. 21).

Nel quadro di un umanesimo planetario, nel quale l'avventura umana è divenuta «planetariamente interdipendente» (Morin, 2018), la responsabilità di tutti e di ciascuno rispetto all'esistenza del pianeta stesso non solo assume una valenza cruciale, ma si lega anche alla possibilità/opportunità dell'individuo di entrare in rapporto di inter-azione con i saperi, contribuendo in modi e con esiti imprevedibili alla strutturazione di nuove forme di conoscenza. Preso atto della potenzialità infinita d'acquisizione di informazioni, solo il soggetto di conoscenza sembra in effetti in grado di elaborare e dotare di senso il "bombardamento" di contenuti e sollecitazioni che deriva dalla società dei dati, mettendo in atto "strategie del sapere" (Fabbri e Munari, 1984) elaborate al crocevia tra sistemi di valori e sistemi di concettualizzazione. Accolta tale direzione di ricerca, la costruzione dell'identità personale e di quella collettiva, interpretata nei termini di un duplice movimento dialettico tra dimensione personale della conoscenza ed esercizio della stessa in funzione dello sviluppo della comunità, è strettamente dipendente proprio dalla piena valorizzazione di siffatto potenziale conoscitivo, creatosi nel corso dell'evoluzione filogenetica e ontogenetica, raggiungibile solo attraverso processi formativi che sappiano interconnettere saperi individuali con la specificità storica dei saperi prodotti nel tempo presente. Recuperando la prospettiva dell'analitica genealogica di Foucault e fenomenologica di Husserl, proprio la rinnovata consapevolezza dell'"esserci", dell'"abitare" la società contemporanea diviene occasione per valorizzare la stratificazione soggettiva e interpersonale dei saperi, condizione che sembra quasi divenire matrice generativa della storia e della cultura. Ed è proprio quest'ultima ad assumere vettore di significato nel contesto del binomio natura-cultura: è sempre e solo sulla base di una "struttura culturale", sedimentatasi progressivamente, che può essere interpretata la natura del soggetto e le sue forme, sino a divenire l'espressione della sua stessa "natura".

La ricca articolazione degli elementi in gioco nella strutturazione della conoscenza impone di sottoporre a rinnovata analisi ruoli, funzioni e caratteri dei processi formativi. Ci si chiede in particolare in che misura la ricerca su tale campo debba tornare a riflettere sui propri dispositivi teorici e metodologici. Lo sforzo degli studiosi impegnati sul terreno delle scienze dell'educazione va puntato, pertanto, in direzione di una coerente quanto impegnativa ricerca di sintesi teorico-pratica che metta in evidenza la crescita formativa del soggetto-persona in un processo di strutturazione critica di conoscenze, competenze, e soprattutto capacità di auto-orientamento, tenendo conto delle dinamiche di ibridazione identitaria legate alla diffusione delle più avanzate tecnologie informatiche. Occorre, dunque, approfondire, allargare, riconsiderare le prospettive di ricerca sulle condizioni che permettono alla diverse storie di apprendimento, alle pratiche di esercizio dei saperi, di costituire per loro verso percorsi funzionali allo sviluppo della crescita del soggetto-persona, tenendo conto dei processi di ibridazioni identitarie che nascono entro il "labirinto" della formazione integrata, chiamando in causa necessariamente anche la sfera dell'emozionalità, che recupera e interpreta in forma originale, come si dirà, il topos body-mind.

Perché questa narrazione dell'avventura nel conoscere possa essere pedago-

gicamente fondata, è essenziale tornare a riflettere con originali intenzioni sulle già praticate nozioni di cultura, soggetto, saperi, diversità, quest'ultima in particolare da intendersi quale ricchezza, fonte di diversa informazione, esercizio possibile per le diverse intelligenze e tessiture dell'uomo complesso. In tale prospettiva, segnala Ceruti, le nozioni di diversità culturale e "diversificazione" si collocano in un nuovo orizzonte di significato, al bivio tra riconoscimento dell'identità nazionale e apertura a collettività "planetarie".

È altresì necessario promuovere coscienze critiche capaci di *agire*, piuttosto che *subire*, i nuovi strumenti comunicativi, di sfuggire alle logiche manipolatorie e di controllo non di rado sottese ad alcuni mezzi di comunicazione di massa. Percorsi che possano recuperare anche, di converso, la dimensione del "locale", aprendo ad opportunità di esplorazione e conoscenza dell'ambiente di vita e delle specificità culturali di cui esso è portatore.

Per raggiungere questi obiettivi, la generatività della ricerca pedagogica non può mancare il confronto con l'essere e il formare Maestri oggi, soggetti sapienti e influenti, capaci di esercitare quella «democrazia critica» necessaria a mettere in discussione, costantemente, il proprio sapere e il proprio saper essere. Ma non ci si può fermare a questo, come nota Zagrebelsky (2019), perché il rischio è quello di formare esperti, non maestri. Il maestro, ancor più nel tempo presente, è colui che riesce ad essere guida credibile per il proprio allievo, in grado di accenderne interessi e curiosità; egli crea continuità, ma non teme di nutrire le rotture, alimentando sempre in chi apprende il senso di quella necessaria incompiutezza che appartiene all'avventura del conoscere.

Maestro è colui in grado di narrare se stesso e di coltivare le narrazioni altrui, consentendo l'esercizio della creatività e delle diverse intelligenze. Maestro, altresì, è chi sa coltivare autenticamente i talenti, nel bilancio sapiente e mai scontato tra natura e cultura, locale e globale, individualità e socialità, stabilità e cambiamento.

2. Pensiero sistemico e metodologie personalizzate

Coerentemente con quanto affermato fin qui, cerchiamo di evidenziare, in chiave didattica, i principi che muovono la prassi educativa in tali direzioni.

A tal fine proponiamo un'interpretazione di alcuni dei nodi fondamentali che contraddistinguono il percorso di definizione dell'*homo complexus*, un uomo planetario che vive consapevolmente, la prospettiva sistemica, all'interno della quale si percepisce soggetto attivo e trasformatore di una realtà multiforme, ricca e complessa in cui tutti trovano spazi identitari e modalità espressive in cui svelarsi e riconoscersi.

Ma, a ben guardare, è proprio una condizione tanto complessa e in continuo cambiamento, ad esigere un'azione creativa e autorganizzata perché la complessità della situazione va oltre i processi base di *problem-solving* che avvengono esattamente secondo quanto programmato.

Al fine di raggiungere un tale ambizioso traguardo, si parla oggi di competenze chiave, ossia di attributi specifici realizzare una autentica e consapevole azione a auto-organizzazione nei diversi contesti e nelle situazioni complesse: vi ritroviamo elementi cognitivi, affettivi, intenzionali e motivazionali. Tali competenze stanno alla base della possibilità che ognuno ha di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nella vita e nella sua storia di apprendimento.

Conoscenze, capacità e abilità, motivazioni e disposizioni affettive, apertura

al cambiamento, capacità riflessive rimandano tutte a concetti e a competenze trasversali, multidimensionali, necessari a tutti, a tutte le età e in tutto il mondo.

Le competenze fondamentali per la sostenibilità rappresentano ciò di cui i cittadini della sostenibilità hanno particolare bisogno per gestire le complesse sfide della società attuale³: vi troviamo espresse tutte le dimensioni costitutive della persona: la dimensione cognitiva relativa alle conoscenze e l'apprendimento, la dimensione socio emotiva, relativa alle abilità sociali di cooperazione, comunicazione e negoziazione e che sottendono alle capacità di autoriflessione, i valori, le attitudini e le motivazioni; infine la dimensione comportamentale relativa all'azione vera e propria.

Si fa chiaramente avanti una proposta educativa orientata ad un pensiero sistemico, che promuove un cambiamento orientato all'azione, all'apprendimento generativo e significativo volto alla formazione di un pensiero autonomo, attivo, riflessivo, partecipe di un progetto di co-costruzione di nuovi sapere e di una realtà complessa.

Una tale configurazione teorica non può che orientare verso la scelta di una formazione personalizzata.

Il più profondo significato dell'educazione personalizzata, afferma Garcia Hoz, «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso» (Garcia Hoz, 2005 p. 27). La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterpretrandole secondo l'approccio sapienziale - umanistico, mirando alla *totalità del processo educativo*, all'integralità della persona e della sua vita (Chiosso, 1999).

L'educazione personalizzata e tale pertanto se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristiche affinché, attraverso le proprie capacità personali offra se stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui. In questa prospettiva «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità» e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione (Macchietti, 1996, p. 63-74).

Quando in una istituzione scolastica è offerta l'opportunità di scelta e di iniziativa, sicuramente si contribuisce alla formazione del pensiero creativo nella costruzione del percorso di vita: da questo punto di vista, l'educazione personalizzata ha una dimensione prospettica, si pone come supporto alla formulazione personale di un progetto di vita e per la sua realizzazione e, affinché ciò sia possibile realmente, occorre educare innanzitutto alla scelta e all'esercizio della libertà personale.

Investire sulla capacità di scelta e sull'esercizio della libertà personale esige di orientare anche l'educazione affettiva che è indispensabile per la maturazione dell'identità, che si realizza attraverso la graduale conquista di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Affinché ciascuno offra alla società il proprio contributo, deve prima cono-

3 Agenda 2030 offre una chiara descrizione delle competenze chiave per la sostenibilità: Competenza di pensiero sistemico, competenza di previsione; competenza normativa, competenza strategica, competenza collaborativa, competenza di pensiero critico, competenza di auto-consapevolezza, competenza di problem-solving integrato.

scersi, scoprire il proprio potenziale umano, le proprie risorse, le proprie specifiche peculiarità: le proprie *eccellenze*: l'intero percorso di apprendimento deve essere progettato per valorizzare le caratteristiche individuali e promuovere l'eccellenza personale.

Si rende necessario, a tal fine, ipotizzare ed attuare un progetto di formazione che sia flessibile ed aperto, il quale sia, cioè, in grado di delineare strategie capaci di rapportare ed adattare l'intervento formativo alle caratteristiche personali ed alle esigenze di ciascuno. Da qui il bisogno di una progettazione didattica articolata e flessibile, in grado di valorizzare tutti gli elementi conoscitivi preliminari del processo di istruzione in modo da garantire l'equivalenza e l'uguaglianza dei risultati formativi.

L'insegnamento dovrà tener conto delle caratteristiche individuali dello studente con l'offerta di percorsi, che meglio rispondano ai requisiti personali, alle tendenze, alle attitudini, alle motivazioni ed ai bisogni formativi e che, nello stesso tempo, favoriscano lo sviluppo di talenti personali; si fa vanti un apprendimento, costruito su basi logico-dialogiche e critico-riflessive, sulla dimensione cooperativa, sulla possibilità di una comunicazione distribuita e sulla opportunità di far emergere una forte base dialogico-riflessiva, fondata su argomentazioni condivise, conoscenze comuni e su significati e definizioni negoziate.

Ci si avvia sempre più verso un sapere sistemico che, se da un lato alimenta ed incoraggia la sistematicità, dall'altro attua una sinergia tra il sapere in se, inteso come conoscenza a livello teorico, il sapere operativo, in cui la conoscenza diventa essenziale per l'agire dello studente, ed il sapere creativo, in cui essa viene elaborata, modificata, reimpostata e reinventata in modo completamente nuovo per dare risposte gratificanti a situazioni critiche e complesse.

La persona si presenta nella sua interezza ed integrità ma anche nella sua articolata complessità; è un'identità in continuo divenire, che si costruisce nella relazione, e, pur essendo costituita dalla singolarità, ossia di unicità, si presenta caratterizzata dalla pluralità, ossia da un insieme composito di presenza consapevole ed attiva interattiva nei rapporti e nei confronti con gli altri, con le conoscenze ed i saperi e con l'ambiente.

Si tratta di riconoscere dignità pedagogica e didattica alle varie forme di intelligenza, sviluppando attività e pratiche in direzione dell'intera trama delle poliedriche forme dei talenti umani; il piano didattico personalizzato deve essere capace di rispondere ad un adeguato processo di crescita umana e culturale in rapporto ad interessi, capacità, ritmi e stili cognitivi, attitudini, carattere, inclinazioni, esperienze precedenti di vita e di apprendimento. La classe è luogo di incontro e di dialogo tra l'omogeneità e la diversità, l'unicità e la pluralità, la continuità e la discontinuità dove realizzare comunicazione efficace, clima affettivo positivo, relazionale e dialettico, specchio di un effettivo pluralismo di storie e di percorsi.

3. L'apprendimento complesso e sistemico: luogo di incontro virtuoso di intelligenze, creatività e storie

Se l'educazione esige uno sviluppo armonico, integrale e integrato della persona, il percorso scolastico deve essere orientato a coinvolgere tutti gli aspetti della persona nella sua integrità, tenendo quindi presente le sue caratteristiche culturali, sociali, di genere, di età, ma anche riconoscendole e valorizzandole

tutte le potenzialità che possiede sotto il profilo cognitivo, espressivo, caratteriale⁴.

Scrivendo Gardner: «Ogni forma di intelligenza è percorsa dal *genio*, che non è una prerogativa di Leonardo ma di tutte le menti che sempre sono inclinate in una certa direzione, a partire dalla quale scaturisce per ognuno la sua particolare ed esclusiva visione del mondo» (Gardner, 2005). E ancora, in *Educazione e sviluppo della mente*: «i successi scolastici si fondano su un concetto molto statico e generico di intelligenza, ma nella realtà quotidiana è possibile osservarne forme così diverse che non è pensabile unificarle in un unico blocco monolitico, né misurarle utilizzando i medesimi strumenti» (Gardner, 2007). Secondo l'autore, è auspicabile una declinazione *al plurale* della scuola nel rispetto e, soprattutto, per la valorizzazione di tutte le intelligenze in cui si rivelano i talenti, le potenzialità e le prospettive individuali e in *Cinque chiavi per il futuro*, in cui descrive le intelligenze utili per la società contemporanea, ritroviamo l'intelligenza creativa: «Il fine della personalità creativa è di estendere la conoscenza, di scompigliare i contorni di genere, di guidare un insieme di pratiche verso nuove e imprevedute direzioni. Colui che aspira alla creazione è mosso dall'incertezza, dallo stupore, dalla sfida continua, dal disequilibrio [...]» (Gardner, 2004, p. 108).

Diversi sono i riferimenti e gli studi scientifici sull'intelligenza umana e le sue articolazioni tutti certamente utili per comprendere l'importanza della relazione educativa per il buon esito del processo di apprendimento⁵.

Robert J. Sternberg nel saggio *Stili di pensiero* spiega come il successo nella vita quotidiana non dipenda solo da *quanto* pensiamo, ma anche da *come* pensiamo (Sternberg, 1996). «Tutti possediamo un bagaglio di stili, [...]. Gli stili, inoltre, variano nell'arco di una vita e cambiano a seconda dei ruoli che rivestiamo nei diversi momenti della nostra vita, sono decisi alla nostra nascita ma sono in larga parte determinati e sviluppati dall'ambiente» (Sternberg, 1996). Gli insegnanti, dunque, dovrebbero rispondere alla pluralità degli stili di pensiero attraverso un'azione insegnativa consapevole e differenziata.

La ricerca nel campo delle neuroscienze ha dato un notevole contributo all'indagine sul funzionamento della mente e del cervello, consentendo una mappatura dell'attività cerebrale ed evidenziando le analogie tra connessioni elementari e interazioni più complesse (Annarumma, 2010).

La conoscenza perde, dunque, il suo carattere autoreferenziale e si realizza come processo relazionale di co-costruzione dialogica ed esperienziale. Essa, dunque, si rivela un processo d'interpretazione reticolare e multiforme, per sua natura provvisorio, con il quale la scuola deve confrontarsi.

L'elemento costitutivo dell'impegno creativo e la passione, intesa come motivazione intrinseca, l'esigenza cioè di agire per il semplice piacere e non per ricavarne un compenso, quella *sintonia emotiva*, come direbbe Gardner, con ciò che ci circonda in cui si intersecano complessi sistemi affettivi, emotivi e relazionali, innescando percorsi cognitivi e, di conseguenza, creativi direttamente funzionali allo sviluppo del potenziale umano e all'emergenza del talento (Gardner, 1994).

Affermare che l'odierna domanda di educazione e formazione è, in fin dei

4 Si pensi alle Intelligenze multiple e agli Studi sulle emozioni di matrice neurobiologica

5 Per Hans J. Eysenck l'intelligenza può assumere tre significati: si parla, infatti, di intelligenza biologica, psicométrica e sociale Glover, Ronning e Reynolds del 1989 sembrano dimostrare che i test di intelligenza divergente e convergente siano correlati a bassi livelli di quoziente intellettivo e concludono sostenendo che i livelli di creatività e originalità misurati dai test, potevano avere origine nella personalità prima ancora che nella cognizione.

conti, domanda di creatività, significa avvertire una «forte correlazione tra la richiesta di uno sviluppo più autentico della personalità e di una rigenerazione morale della società e la richiesta di una proposta valoriale che include le mete della difesa e della coltivazione della dignità e singolari della persona» (Rossi, 2009, p. 13). Lo spirito creativo, avverte Goleman, appartiene a ciascun individuo, «e dentro di noi, qualsiasi cosa facciamo. Il difficile, naturalmente, sta nel liberarlo» (Goleman, 1999).

Il legame tra fattori cognitivi ed emozionali comporta numerose implicazioni sul piano didattico, la componente creativa, a scuola deve essere utilizzata per fare emergere gli stili cognitivi degli alunni e favorire le procedure di didattica differenziata, consentendo all'insegnante di conoscere davvero il proprio alunno e allo studente di avere valorizzate le proprie capacità. La possibilità di essere, per mezzo dell'espressione creativa, favorisce negli alunni la motivazione allo studio e la partecipazione di tutti.

Educare alla creatività, dunque, risponde all'esigenza di liberare il potenziale educativo dell'individuo, al fine di concedergli lo spazio necessario per una consapevole autorealizzazione e di avviare una relazione educativa in cui il docente svolga un ruolo di promotore e mediatore (Rogers, 1969). Tale considerazione legittima l'urgenza di pianificare adeguate azioni metodologiche e didattiche, muovendo dalla convinzione profonda che attraverso un'adeguata educazione alla creatività possa essere compiuta la piena attuazione del potenziale umano. Da qui, la necessità di una didattica che miri a una conoscenza integrata di saperi, e alla formazione di una coscienza critica, funzionale alla ricerca di nuovi percorsi.

L'esperienza dell'apprendimento rappresenta quella mediazione che ha lo scopo di favorire lo sviluppo della creatività, dell'autonomia e della flessibilità necessarie a far fronte ai continui cambiamenti che la società postmoderna richiede, al fine di vivere il cambiamento come una sfida. Una buona esperienza di apprendimento mediato renderà lo studente capace di analizzare, programmare, modificare a suo favore gli stimoli presenti nel contesto (Antonietti, 1999)⁶.

La concezione dell'uomo come creatura pensante e, di conseguenza, modificabile gli riconosce il diritto di ipotizzare, calcolare, riflettere, creare, narrare.

Proprio la narrazione costituisce il terzo elemento della nostra costituzione di una proposta integrata di formazione dell'homo complexus.

L'esperienza della narrazione risulta formativa e preziosa, oltre che a livello cognitivo, a livello affettivo-emotivo sia per chi ascolta che per chi legge. L'attività narrativa è un'esperienza fondamentale per lo sviluppo armonico; sin dalla prima infanzia, infatti, i bambini vivono le loro esperienze sociali in forma di racconto, ascoltando quotidianamente la ricostruzione di eventi e le discussioni da parte degli adulti. La funzione di organizzazione del mondo interiore è rintracciabile nelle pure precoci narrazioni di esperienze personali che riguardano conoscenze più specifiche relative al vissuto personale (Baumgartner, A. Devescovi, 2001).

Esiste uno stretto e importante nesso tra pensiero narrativo, narrazione e costruzione di se, o del se, appunto *narrativo*, dinamicamente reinterpretabile e per questo, più flessibilmente e socialmente aperto alle *narrazioni* di cui gli altri sono portatori.

6 Secondo Antonietti, l'educazione alla creatività può avvenire attraverso due modalità di intervento didattico: da una parte è necessario mettere a punto procedure strutturate volte a sviluppare, attraverso esercizi *ad hoc*, stili creativi di pensiero e di condotta; d'altro canto vi è la possibilità di agire indirettamente sulla creatività, favorendo lo stabilirsi di climi psicologici e relazionali che incoraggino la libera espressione e l'iniziativa personale.

La narrazione, intesa in senso ampio, rappresenta una modalità fondamentale in cui gli uomini costruiscono il senso della loro esperienza: attraverso il racconto, le persone pensano, percepiscono e danno senso a ciò che hanno vissuto.

Per quanto la storia personale sia già formata, le eventuali esperienze professionali e formative già vissute, il processo di ripensamento/riflessione sulla propria vita può essere rappresenta un supporto fondamentale per il miglioramento della qualità della vita del soggetto narrante.

La narrazione è in grado di potenziare, alimentare, problematizzare e negoziare, in ogni modo, rendere più complessa nella direzione di un maggior coinvolgimento e di una più intensa profondità e ricchezza di pluralità di prospettive (Jedwloski, 2000: 13; 21; 25); essa invita a decentrarsi, a farsi umili e disponibili verso gli altri (Mottana, 2000:89). È proprio nell'agire didattico narrativo che si può riuscire ad aprire, in classe, uno spazio e un tempo per la co-costruzione nuova e creativa: attraverso momenti di comprensione, esplicitazione, ricostruzione, negoziazione, rielaborazione e interiorizzazione di significati.

Conclusioni

Il paradigma complesso richiede necessariamente una riformulazione dell'azione didattica: la complessità, intesa come orizzonte in cui collocare l'esigenza di una nuova identità educativa, diviene criterio di formazione affinché i soggetti acquisiscano un'autentica cittadinanza nel mondo contemporaneo (Morin, 2002).

Le Agenzie educative e formative sono luoghi di apprendimento ed esperienza dello sviluppo sostenibile e dovrebbero perciò orientare tutti i loro processi verso i principi della sostenibilità. Un tale approccio complessivo mira a integrare la sostenibilità in tutti gli aspetti dell'istituzione educativa. Tutti gli elementi dell'approccio di sistema sono importanti, contesti di apprendimento ci sono forme di apprendimento interattive, integrative e critiche, una pedagogia trasformativa orientata alla conoscenza e all'azione. A tal fine sarà necessario formare soggetti attivi, critici, autonomi, consapevoli capaci di promuovere cambiamento e trasformazione; l'educatore diviene un vero e proprio mediatore dei processi di apprendimento (Barth 2015).

In un'azione orientata all'apprendimento, i discenti si mettono in azione e riflettono sulle loro esperienze in termini di processi di apprendimento prefissa e di sviluppo personale. L'educatore è un mediatore che rafforza e sfida i discenti a modificare la loro visione del mondo.

Un progetto educativo che intende sostenere il percorso di umanizzazione e realizzazione di tutti gli alunni, compresi quelli di 'particolare' talento, ritenendo che ciascuno abbia diritto ad un'esperienza educativa organizzata e creativa, finalizzata al suo sviluppo globale non può perdere l'idea di complessità che sta alla base delle riflessioni finora condotte.

Pertanto, la scuola, essendo deputata all'istruzione di base, dovrebbe rispondere al bisogno formativo e tendere a garantire a tutti certe competenze fondamentali, permettendo al contempo di esprimere le diverse energie creative inserendosi in equilibrio morale nella società (Baldacci, 2016, pp. 21-27). Ogni studente è un soggetto dotato, ha cioè delle doti da sviluppare, e può anche essere definito 'particolarmente dotato' o 'eccellente', ma solo nel momento in cui i suoi talenti si considerino quantitativamente oltre che qualitativamente. Per ogni studente si rende quindi necessario predisporre un percorso di integrazione, umanizzazione e formazione armonica per promuovere la realizzazione del suo

potenziale assieme agli altri. Si fa riferimento, qui, alla *persona* (Xodo, 2003), intesa come valore e dignità, e su tale base si intende sviluppare il vero capitale umano costituito da soggetti creativi e differenti, capaci di rinnovare una società.

La scuola non può limitarsi a ricondurre ogni studente a prestazioni rigidamente standardizzate, né esclusivamente prendere atto delle differenze cognitive di ogni studente per procedere alla sua valutazione fuori da una prospettiva ecologica. La scuola deve porsi quindi l'obiettivo di *coltivare l'umanità*, ed essere *aiuto allo sviluppo*, stimolo *alla ricerca in campi inesplorati*, assumendo un atteggiamento positivo verso l'alunno, anche nel caso in cui quelli che si ritengono costituire talenti non si presentassero in maniera così evidente (Montessori, 2002, p. 160).

Ne discende che l'insegnante avrà il compito di accompagnare ogni studente verso la sua realizzazione personale, che comporta trovare l'ambiente fertile alla sua eccellenza singolare. Pertanto "il lavoro educativo che l'insegnante svolgerà in classe sarà ancora più efficace se stimolerà ogni alunno a raggiungere la propria eccellenza. Si propone una scuola che si costituisca come un ambiente culturale ad ampio raggio, capace di agire con una didattica personalizzata, di non essere autoreferenziale, di considerare il progetto di vita dello studente in cui rientra anche l'esperienza scolastica.

Ritorna allora utile l'indicazione di Dewey, al quale appare fondamentale che in una scuola democratica avvenga il passaggio da un'educazione ricettiva ad un'educazione creativa, considerando *gli individui nelle loro qualità distintive e uniche*: si concretizza una profonda correlazione tra la dimensione cognitiva, affettivo- relazionale e comunicativa.

L'educazione e la formazione sono, quindi, finalizzate alla realizzazione della persona, entro una finalità più grande che è quella della integrazione sociale e dello sviluppo personale possibile solo attraverso occasioni di condivisione, di apprendistato e di buone prassi in cui il lavoro, formazione e individuo si coniugano in favore di una opportunità reale e completa della persona che, in tal modo può manifestare la propria competenza quale atto autonomo di riflettere, agire e decidere in maniera adeguata al contesto (Maulini, 2006).

Le metodologie attive e cooperative per promuovere lo scambio e la negoziazione, la consapevolezza di se stessi e degli altri. una disposizione mentale che entri in dialogo con la propria e con l'altrui esperienza: è determinante sviluppare una buona dose di sensibilità per le pratiche di cui ci si occupa nella quotidianità, attivando una doppia riflessione volta sia ad indagare la situazione, sia il proprio modo di apprendere o disapprendere dalla pratica esperienziale.

Riferimenti bibliografici

- Annarumma, M. (2010). Emozionalità e creatività. In Annarumma, M., Fragnito R. (eds.), *La creatività tra pedagogia e didattica*. Roma: Aracne.
- Antonietti, A., Armellini, M.N. (1999). *Creatività in classe*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Studium Educationis*, 3, 21-27.
- Baumgartner, E., Devescovi A. (2001). *I bambini raccontano. Lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento: Erickson.
- Ceruti, M. (1998). *Un'ecologia umanista*. In Callari Galli, M., Ceruti, M., Pievani, T. *Pensare la diversità: idee per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffello Cortina.
- Ceruti, M. (2018). Una comunità di destino nel tempo della complessità. *Educazione sentimentale*, 30, 17-22.

- Ceruti, M., Morin, E. (2019). Una rigenerazione dell'umanesimo. *Il Sole 24 ore*, 13 ottobre 2019, p.7.
- Chiosso, G. (1999). Verso la nuova scuola. *Scuola Italiana Moderna*, 18.
- Dewey, J. (1949, 1956). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, D., Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Bari: Dedalo.
- Formenti, L., Gamelli, I. (1998). *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di se nei luoghi dell'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Garcia Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gardner, H., (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro* (trad. it.). Milano: Feltrinelli.
- Goleman, D., Ray, M., Kaufman, P. (1999). *Lo spirito creativo* (trad. it.). Milano: Bur.
- Guilford, J.P. (1950). La creatività. In Beaudot, A. (ed.), *La creatività* (trad. it.). Torino: Loescher.
- Jedwloski, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: B. Mondadori.
- La Rosa, V., Lo Piccolo, A. (2020). Embodiment cognition e Reading Body: riflessioni educative su corpo, lettura, apprendimento. *RTH – Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 7, 1-9.
- Longo, G. O. (2001). *Homo technologicus*. Roma: Meltemi.
- Macchietti, S.S. (1996). *Lo stile di relazione educativa con il bambino*. In Atti del XX Convegno di Studio "Identità autonomia e progetto educativo", Fism-Roma, 63-74.
- Macchietti, S.S. (1996). Ripensare la scuola. *Studium Educationis*, 1.
- Massa, R. (1997). Postfazione. In Callari Galli, M., Harrison, G. *Né leggere, né scrivere*. Roma: Meltemi.
- Maulini, C. (2006). *Pedagogia della competenza. Epistemologia, modelli e tecniche*. Bologna: Anicia.
- Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo* (a cura di A. Scocchera). Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E., Zagrebelsky, G. (2012). Comunità planetaria e nuovo umanesimo. Dialogo tra Edgar Morin e Gustavo Zagrebelsky. In Simonigh C. (ed.), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*. Roma: Mimesis.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. Milano: Franco Angeli.
- Munari, A. (1990). Introduzione. In G. Zancarini, *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e associati.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari & P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: Franco Angeli.
- Negri, A. (1981). *Filosofia del lavoro: storia antologica*. Marzorati.
- Piaget, J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti e Barbera Ed. (tit. orig.: *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* - 1936).
- Pinto Minerva, F., Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1969). *Libertà nell'apprendimento*.
- Sternberg, R. (1996). Stili di pensiero. *Tecnologie Didattiche*, 10, 5.
- Wolf, M. (2018). *Reader, Come Home. The Reading Brain in a Digital World*. New York: Harper Collins.
- Xodo, C. (ed.) (2003). *La persona prima evidenza pedagogica. Per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zagrebelsky, G. (2019). *Mai più senza maestri*. Bologna: Il Mulino.