



Adolescenti: formazione alla complessità

Teenagers through complexity training

Carolina M. Scaglioso

Università per stranieri di Siena – scagliosoc@unistrasi.it

ABSTRACT

The psychopathologies nature growing among teenagers leads us to hypotise that their digital almightiness is unable to shield them from frialty and sufference. This latter sufference is not due to the technostructure teens moove within, more or less swiftly, sharing same needs and frustrations, as it could be pointed out. New technologies are no doubt a powerfull boosting factor, yet they are not the cause of cognitive or exhistential voids. Voids that can be better framed within a social structure and an educational system unable to support and give purposes. Hence two main issues: first of all the need for a training answering needs that have always characterized human learning path, and the one of adolescents in particular (needs that nowadays teenagers do not fail to express even in the exasperation of psychopathology). Secondly the unwavering need for a change of direction in the school system (which is currently squeezed between marketing logics and calls for restoration), so to potray the reality and to move in a world once again owner of the complexity that belongs to it now more than ever. Three main points: to acknowledge the need of a subjects' interconnection and communication among the educational system; recognize actual and equal dignity to all languages; accept the *thoughtfulness* of the body.

La natura delle psicopatologie in crescita tra gli adolescenti fa ipotizzare come la loro onnipotenza digitale non li metta al sicuro da fragilità e sofferenza. Di questa sofferenza non è intrinsecamente responsabile, come invece si potrebbe semplificare, la tecnostruttura in cui gli adolescenti si muovono più o meno agilmente, accomunati dagli stessi bisogni e insoddisfazioni; il fattore “nuove tecnologie” è un amplificatore potente, ma non è causa dei vuoti cognitivi ed esistenziali. Tali vuoti sono piuttosto ascrivibili ad una sociostruttura e a un sistema formativo incapaci di sostenere e finalizzare. Da ciò la necessità di una formazione che risponda ai bisogni che da sempre caratterizzano il percorso di apprendimento umano e degli adolescenti in particolare (bisogni che oggi non mancano di esprimere persino nell'exasperazione della psicopatologia); e anche l'improrogabile necessità di un cambiamento di rotta del sistema scolastico (che è attualmente stretto tra logiche di marketing e appelli alla restaurazione), per interpretare e muoversi in un mondo cui sia restituita la complessità che gli appartiene ora più che mai. Tre i punti fermi: dis-autarchicizzare la cultura scolastica; riconoscere diritto effettivo a tutti linguaggi; riconoscere la *pensosità* del corpo.

KEYWORDS

Ditalizzazione, Inequalities, Self-Harm, Generativity, Education.

Digitalizzazione, Disuguaglianze, Autolesionismo, Generatività, Educazione.

1. Un paradigma rovesciato

La digitalizzazione e la virtualizzazione del mondo e del Sé sono le caratteristiche più omogenee e stabili degli adolescenti nati dal 1996 al 2010. Ce lo dicono le indagini di mercato (Cheung, Glass, McCarty & Wong, 2017) che ne hanno rilevato abitudini e bisogni su cui i *brand* hanno modulato una politica di adescamento e lusinga senza precedenti; lo confermano i report internazionali e italiani che negli ultimi due anni hanno lavorato a dipingere un ritratto quanto più possibile realistico di questa generazione (Varkey Foundation, 2017; Istituto Toniolo, 2017; 2019), che terremo sempre presente in questo contributo.

Ci sono caratteristiche in questo ritratto che pare contribuiscano a rendere il lavoro docente una tra le professioni più predisposte allo sviluppo di disagio mentale da professione (o *burn out*) in crescita negli ultimi anni (ONSBI, 2018); lo sfondo generale, d'altra parte, vede il docente destreggiarsi tra le *skills* sempre più numerose richiestegli, e sugli insegnanti si sono concentrate molte delle responsabilità e delle aspettative che sarebbero proprie di altre realtà formative, prima tra tutte la famiglia.

E tuttavia, nonostante questo aggravio, la relazione educativa è sempre più problematica; la scuola ha perso il suo ruolo egemone nella formazione, e continua a subire un processo di svalutazione costante. Tanto che si sono ribaltate le affermazioni di Illich secondo il quale «solo la scuola ha la possibilità di trasmettere il sapere [...mentre] il sapere dell'autodidatta non conta nulla» (Illich, 1972: 34). Gli adolescenti dei nostri giorni hanno fatto propria la convinzione che «quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori della scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle loro nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. [...] È fuori della scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante» (Illich, 1972: 61). Constatiamo infatti come sia senz'altro possibile accedere alle informazioni con maggiore facilità; ma altrettanto quanto sia necessaria una strumentazione più sofisticata per navigare tra tali informazioni e non farsi fagocitare da un contesto che utilizza scienza e tecnica per imporre «l'accantonamento di ogni attrezzatura specificamente legata a un lavoro autonomo e creativo, [...anziché per] creare strumenti, tracciare il loro quadro di utilizzazione e stabilire le loro norme d'impiego in modo tale da garantire un'incessante ricreazione della persona, del gruppo e dell'ambiente, un totale spiegamento dell'iniziativa e dell'immaginazione di ognuno» (Illich, 2005: 58).

Pare lecito chiedersi se e in quale misura le costanti rilevate dagli insegnanti (difficoltà di attenzione, concentrazione, rielaborazione; spontaneismo e superficialità; present-ismo e assenza della dimensione storica) dipendano dalla modificazione della mente cui il digitale ha contribuito: sugli effetti neuropsichici ed evolutivi dell'evoluzione del *web* dello stadio 4.0, che sfuma il confine sempre più labile tra reale e virtuale, cominciamo a disporre di evidenze; la nostra mente infatti non è soltanto struttura anatomica a priori: il contesto culturale e mediatico in cui si muove e agisce ne condiziona il funzionamento e lo sviluppo, e gli adolescenti vivono le transizioni neurobiologiche, psicologiche e di ruolo fondamentali del loro sviluppo identitario in un mondo che in cui la tecnologia è l'aspetto centrale. È in questo mondo che devono trovare un posto alla propria specifica vocazione, compito per loro tanto più complesso perché sono stati cresciuti a preferire «i surrogati consumabili» (Bauman, 2007:162) alla relazione originale, «nella nostra società dominata dal mercato, [dove] ogni esigenza, desiderio o necessità reca attaccato un cartellino con l'indicazione del prezzo» (Bauman, 2006: 115), e «ogni rinvio si trasforma in uno stigma di inferiorità» (Bauman, 2007: 129).

2. Autolesionismo in crescita: una lettura

Può essere utile incrociare con i dati dei report (che tra l'altro definiscono la generazione attuale come refrattaria a ogni trasgressività, acquiescente, niente affatto *dissidente* nei confronti di genitori e insegnanti) i dati che riguardano le evidenze sull'equilibrio psichico degli adolescenti, che non sono positive e che interessano fasce di età sempre più precoci: ansia disfunzionale diffusa; altissima vulnerabilità alle informazioni; bulimia/anoressia; fenomeni di autolesionismo e aggressività (Elia, 2017; APA, 2018; OMS, 2013-2020). Queste patologie sembrano rappresentare la rivincita del corpo e di un sistema emozionale tacitato e incompresso; riduttivo chiedersi se l'utilizzo della tecnologia digitale possa favorire tali psicopatologie tramite l'isolamento dalla relazione reale, o possa penalizzare l'investimento affettivo tramite un virtuale soltanto apparentemente appagante; la domanda da farsi è invece se ci sia una connessione tra il diffondersi di queste psicopatologie e l'incapacità della società educante di individuare la discriminante che rende alcuni di loro capaci di usufruire della potenza della tecne, cognitivamente potenti, consapevoli, coesi; altri invece fagocitati dall'uso *profittante* che ne fanno i vari sistemi di comunicazione, socializzazione e condizionamento; altri ancora fragili e sperduti, facili prede di incubi e mostri.

L'ipotesi sostenuta è che non ci siano responsabilità intrinseche da attribuire né al digitale in sé, né soltanto all'iperrealtà in cui gli adolescenti si muovono, più reale del reale, nella consapevolezza che accusare «la tecno- struttura ... senza intervenire sulla socio-struttura, cioè sulla rete sociale, sulla rete di sostegno» significa mettersi in una prospettiva falsa: «una tecnologia potente e vincente, che viene però inserita in una rete di sostegno sbagliata, diventa, immediatamente, una tecnologia fuori posto e sbagliata, che crea più problemi di quanti non ne risolva e complica le cose» (Tagliagambe, 1997: 178). È piuttosto l'assenza di un *fuori* logico (nella mutevolezza) e coeso (nella molteplicità) che rende problematica l'adolescenza oggi. È vano interrogarci su quanto potrebbe essere migliore o peggiore un mondo senza tecnologie digitali, vano quanto la fantasia di chi si ostina a immaginare il proprio funerale (Bauman 2002:181): piuttosto, le esperienze limite e la normalità sono accomunate dagli stessi bisogni, dalle stesse insoddisfazioni, ma separate dalle disuguaglianze formative che indirizzano il percorso di vita verso l'espressione o, al contrario, la negazione di sé, dove le condotte a rischio e autolesive non sono attribuibili al fattore tecnologico, che ha una funzione di potente rinforzo ma non causale.

Se infatti riflettiamo sui dati relativi alle condotte a rischio citate all'inizio del paragrafo e mettiamo a fuoco, all'interno di tale macrocategoria, l'incremento avuto negli ultimi venti anni delle condotte a rischio internalizzato (che nel loro insieme chiamiamo autolesionismo), la letteratura specializzata ci dice che tali comportamenti vengono ingaggiati prevalentemente per modulare o contenere affetti negativi, a differenza delle condotte a rischio esternalizzate, che rispondono alla necessità di contenere tutti i tipi di emozione, anche quelle positive: il senso di profonda deriva relazionale che contraddistingue le condotte autolesioniste è sottolineato dal fatto che vengono per lo più praticate in solitudine, a differenza delle condotte a rischio esternalizzate, dove la funzione del gruppo dei pari, partecipativa o spettatrice, risalta in primo piano (Cattelino, 2010). L'ottica psicoterapeutica ci permette di vedere *oltre* sfrontatezza digitale degli adolescenti che tanto ci mette in crisi, toccare la loro sofferenza, sempre più introiettata (Busato Barbaglio & Rinaldi 2013), come fossero consapevoli dell'assenza del *fuori* e di un *altro* con cui confrontarsi, nel generale prosciugamento che, prima che il loro, è collettivo e adulto, e dove, ad esempio, lo stesso isolamento dell'hikiko-

mori trova nella connessione digitale non già la sua causa, ma l'unica via percorribile per un qualsivoglia residuo di relazionalità.

Il corpo autoleso, insomma, sembra essere rimasto l'unico luogo nel quale gli adolescenti di oggi, acquiescenti e ordinati, hanno la possibilità/forza di trasgredire, di vivere in sacche di antagonismo che non hanno niente in comune con la carica eversiva dei loro coetanei di pochissimi anni fa, oppure ancora di diventare, loro malgrado, l'incarnazione di una sensibilità nuova che nei percorsi in transito caratterizzanti la nostra era post-moderna non sempre si muove con consapevolezza ma senz'altro con gradi crescenti di complessità.

Questa lettura dei dati sull'equilibrio psichico degli adolescenti, infatti, che parla non di una indifferenza, ma di una sofferenza del mondo esterno, non di disinteresse, ma di paura e rinuncia della scoperta e anche di una solitudine di fronte alla complessità, parrebbe trovare conferme anche nella diffusa la tendenza a rifugiarsi, loro digitali evoluti, in oggetti del passato, tendenza che obbedisce sì alle derive del postmoderno, ma che in sé costituisce un paradosso mortifero, perché in una società vitale sono gli anziani che si rivolgono verso il passato in maniera nostalgica, antidoto consolatorio ai dolori alle articolazioni e alla vista che scema: e il ritorno all'infanzia come alternativa ad una crescita che fa paura viene garantito dalle offerte del mercato che ha subito colto le potenzialità (tra gli altri recuperi) delle magliette che citano le vecchie serie televisive per famiglie, o dei personaggi dei *cartoons*-icona dei loro genitori, tornati ad affollare palinsesti e negozi.

3. Ancora utopia pedagogica

Ora, nonostante sia più difficile determinare modelli di intervento che riescano a descrivere, rappresentare, influenzare gli eventi e le funzioni del settore formativo; nonostante il mondo del lavoro e il mondo tutto sembrino viaggiare su posizioni più avanzate, e non soltanto tecnologicamente, rispetto alla scuola, penso ancora indispensabile un'utopia pedagogica che si propone di smarcare le disuguaglianze, e di prefigurare azioni per quell'orientamento alla vita che invece vediamo essere stato sostituito per la maggior parte esclusivamente dall'orientamento al lavoro; come se il primo non fosse (anche) propedeutico al secondo.

Questi adolescenti che si dicono disposti a battersi per un futuro migliore (Varkey Foundation, 2017) ci mettono di fronte all'urgenza divenuta ora improrogabile di mutamento, peraltro da decenni preconizzato, in direzione sia del recupero di alcuni dei principi dell'attivismo pedagogico, sia della restituzione al mondo della complessità che gli appartiene ora più che mai, sia della generatività del rapporto insegnante-studente (accettandone dunque il potere trasformativo anche per l'insegnante) come orientamento responsabile alla relazione che si dinamizza tra il mettere al mondo e il prendersi cura; una cura generativa finalizzata al distacco, che opera negli spazi dell'autonomia dell'altro, per renderlo capace di essere libero, prima di tutto da noi, e che rappresenta un momento insopprimibile nel rapporto tra il sé e l'altro, impossibile da ricusare quando si tratti dell'umano, nell'esperienza di «ospitalità senza proprietà» e «responsabilità senza proprietà» (Recalcati, 2015: 33)

Il progressivo complessificarsi del mondo aveva già suggerito che fosse necessario prendere in considerazione dei punti fermi, per una scuola all'altezza delle aspettative dei *nuovi* bambini e adolescenti (Maragliano, 1997); tra gli altri, ne ricordo tre: necessità di una cultura (e gestione) scolastica dis-autarchicizzata; diritto effettivo *ai* e lavoro *su* tutti i linguaggi; presa in carico della *pensosità* del corpo.

3.1 La vita non si spiega nell'autarchia dei saperi

Troviamo difficoltà a costruire un sistema scuola basato non su discipline separate ma sulla complessità dialogante del reale, perfettibile e multi prospettica, perché siamo avvezzi a un tipo di cultura che considera la realtà come fatta di parti e di saperi distaccati.

L'intelligenza parcellare, compartimentata, meccanicista, disgiuntiva, riduzionista, spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, separa ciò che è legato, unidimensionalizza il multidimensionale. È un'intelligenza miope che il più delle volte finisce per essere cieca. (Morin, 2001: 43).

Le scienze cognitive, infatti, hanno confermato che sono i collegamenti che ci avvicinano alla realtà delle cose, e che l'interdipendenza è prima di tutto una necessità cognitiva e di sopravvivenza: le spiegazioni provenienti da discipline differenti contribuiscono a darci un'immagine di noi stessi e di noi nel mondo, e interagiscono senza per questo ridursi o appiattirsi una sull'altra, in una collaborazione di saperi in senso autenticamente pluralistico. Sappiamo infatti che è tutto l'uomo che partecipa all'apprendimento, con tutte le sue capacità, con tutti i suoi antecedenti di comportamento e la sua esperienza, dirigendo le sue percezioni, la sua comprensione e le sue reazioni verso complessità di realtà e non verso elementi frammentari, cogliendo l'oggetto nel suo insieme, reagendo a situazioni complesse e non a stimoli isolati, secondo la legge della totalità (Bastien, 1957: 84).

Urgente allora l'interazione dei mondi dell'educazione formale e di quella informale, verso l'osservazione e lo studio delle pratiche vitali e dell'ambiente nella sua complessità, verso un tipo di insegnamento-apprendimento all'insegna della reciprocità (Brown & Campione, 1990: 108-125), verso la dialettica tra «dimensione disciplinare e reticolare» (Maragliano 1997:75), fra «i saperi monumento – saperi che si propongono come oggettivi e fissi – e i saperi evento – saperi proposti e percepiti come qualcosa di mobile e soggettivo –»; in questo modo «i saperi monumento si alleggeriscono e ... parallelamente i saperi evento si addensano.. [tramite] un lavoro continuo di rimediazione dell'individuo dentro il gruppo, di tessitura dei rapporti tra informale e formale, di interazione tra i media, un lavoro ... che non lascia mai intatto il sapere di origine, e che soprattutto lo libera di ogni presunzione di autoconsistenza, facendone materia di pattuizione e di costruzione costanti» (Maragliano, 2005: 121-122).

3.2 La multiformità dei linguaggi

Imparare le *regole del gioco* della cultura nell'integrazione e nella convergenza tra linguaggi permette di accedere alla «cultura come luogo di condensazione ininterrotta di cento esperienze soggettivamente e oggettivamente vissute, ognuna delle quali inestricabilmente maturate nella *socializzazione* di cento atti, pensieri, tirocinii, linguaggi, fusi – con rapporti alterni – di razionalità e di inconscio, di immaginazione e sentimento, di espressività e comunicazione, di corporeità e invenzione, di arte e scienza. In questa tesi c'è implicita una risposta decisiva al bisogno del bambino di *sentirsi intero*. *Sentirsi intero* è per il bambino (e così per l'uomo) una necessità biologica e culturale» (Malaguzzi, 1983: 9).

Alla base l'idea, fondamentale per le scienze cognitive, che diventa conoscenza tutto ciò che arriva da segnali esterni che ci colpiscono o vibrano fino a noi; tali

informazioni sensoriali vengono riorganizzate e manipolate secondo modalità sistematiche che ci permettono di ottenere un quadro dettagliato del mondo esterno, ossia una *rappresentazione*; usiamo molti tipi diversi di rappresentazioni con i quali cerchiamo di appropriarci dei sempre più complessi ed estesi contesti, naturali e sociali, storici e culturali, in cui siamo immersi. La conoscenza di tutti i linguaggi è allora un diritto che appartiene a tutti, in quanto componente essenziale della formazione umana, civile e culturale di ognuno, ed è di una società educante assicurarla, nella forma più completa e differenziata, nei suoi stili e nelle sue forme, in un cammino coerente, organico, completo e sempre qualificato (Scaglioso 2008), per una cultura unificante e non massificata di cui davvero facciano parte «il libro del filosofo o del botanico, l'ascolto della musica, la raccolta delle olive, o tutto quello che voi volete. La cultura non è il caviale della società, non è la ciliegina sulla torta nuziale, è la società stessa, è...quello che si fa» (Berio 1996: 118). La presa d'atto della necessità di una educazione *ai* e *nei* linguaggi tutti non è nuova. Ma c'è bisogno di sistematicità.

3.3 Il corpo pensante

Negli ultimi due decenni ha preso forma un paradigma che vede il corpo (nella complessità dei suoi sistemi endocrino, immunitario, neurale) coinvolto «*simultaneamente e interattivamente*» (Damasio 2018:146) nell'elaborazione ricorsiva dei sentimenti e nella formazione delle strutture funzionali della mente. «Il nostro organismo contiene un corpo, un sistema nervoso e una mente che deriva da entrambi» (Damasio, 2018: 83). Il cervello pensoso del corpo (la nostra rappresentazione del mondo che interagisce con ogni modificazione della rappresentazione corporea: Damasio, 1995) è capace di guidare il giudizio decisionale a seconda dell'interazione positiva o negativa dell'organismo con l'ambiente, e di correggere i comportamenti *inadeguati* attraverso il percorso esperienziale. I nostri processi mentali, incarnati, sono modulati dalla corporeità attraverso processi di integrazione multimodale; l'intersoggettività, inoltre, si basa sull'accesso diretto alle azioni-esperienze dell'altro, che può entrare nel nostro spazio peri-personale quando è *afferrabile*, e costituisce ipotesi di azione, come sottolineato dalla prospettiva *embodied* (Gallese, 2003).

Si è tuttavia più volte ribadito che nella postmodernità che ci appartiene, una volta saltate le coordinate di spazio e tempo, il corpo ha perso compattezza e solidità, e fatica sia a riposizionarsi sulle tradizionali gerarchie di valori, sia a risignificarsi in un sistema simbolico nuovo capace di dare un senso alla propria fluidità. Tanto più allora è urgente la necessità di impegnarsi in modi e spazi e tempi dove le competenze rispetto ai significati emotivi e alle intenzioni psichiche dell'altro possano maturare nella relazione corporea, e costituire la base del successivo pensiero simbolico e metaforico (Northoff, 2011).

4. Creare connessioni

Cambiati i referenti, invertito l'ordine egemonico dei sistemi formativi, restano tuttavia vivi negli adolescenti i bisogni di autodeterminazione, di relazione, di competenza, il cui soddisfacimento da sempre è collegato positivamente alla motivazione e al piacere nell'apprendimento. Riguardo all'autodeterminazione, nella

costitutiva ambivalenza propria di ogni tipo di educazione, non ci sono dubbi sulla direzione verso cui dovrebbe pendere l'ago della scuola, per sua natura (Massa 1987: 83) stretta tra coercizione e produzione di possibilità esistenziali: l'adolescente oggi è «già destinatario di operazioni di alfabetizzazione e acculturazione» nel sistema informale, e «non ha più bisogno di una scuola che gli racconti come è fatto il mondo ...: ha bisogno invece di una scuola che gli racconti come sono organizzati i racconti del mondo, cioè che gli faccia fare un salto di qualità, che lo porti dal livello dell'ascolto a quello della riflessione, della riorganizzazione; oppure, se vogliamo dirlo in altri termini, dal livello cognitivo, per il quale è già fortemente ricco di elementi di informazione, al livello meta-cognitivo, che quello del sapere riflettere sulle cose che già si conoscono» (Maragliano, 1994: 83). Riguardo al bisogno di relazione, in una scuola connessa con la realtà del mondo le potenzialità individuali trovano il terreno in cui svilupparsi e crescere *insieme* a adulti che contengono e mettono alla prova, che accettano di condividere gli stessi rischi, aderiscono a scopi comuni, nella consapevolezza che ogni azione del singolo è *significativa* e ha incidenza sulla comunità.

È infine possibile mettere in campo una relazione educativa comunitaria e de-verticalizzata proprio intorno a un concetto di competenza che non trascuri, in nome di una malintesa efficienza, la dimensione assiologica dell'educazione.

In conseguenza di tutto ciò, nella classe costituita in comunità di apprendenti gli allievi si dedicano all'apprendimento autoriflessivo e alla ricerca critica delle informazioni, come ricercatori responsabili della definizione delle proprie competenze, e sono incoraggiati ad assumersi in parte la responsabilità del loro imparare; si confrontano con il gruppo dei pari (organizzato dal docente in modo che interessi e competenze siano al suo interno il più possibile diversificate e che il gruppo possa usufruire della maggiore ricchezza possibile nella disomogeneità) e con lo stesso docente sulla conoscenza che può essere costruita (come accade nelle classi rovesciate: Lage, Platt & Treglia, 2000), in autonomia, sui contenuti organizzati e imparati precedentemente (a casa o comunque fuori dalla classe) sui temi e a partire dai materiali suggeriti dal docente; l'apprendimento viene attivato rilevandone e valorizzandone le prassi invisibili, che coinvolgono i genitori e la comunità, potenziando zone di iniziativa e di autonomia dei soggetti; la ricerca (anche sui supporti digitali) dei materiali utili, e loro discussione nei piccoli gruppi, hanno tutti i presupposti per diventare, gestiti in maniera appropriata dall'insegnante, un teatro vivo, un contenitore di risonanze, scambi, riflessioni, affetti in cui l'ascolto è attivo e costruttivamente partecipato, e si riducono o addirittura si eliminano le pratiche inerziali tipiche di una scuola del controllo, come la nota, i banchi fissi, ecc., che al presente continuiamo a vivere quotidianamente.

I media digitali svolgono il loro ruolo nella organizzazione comunitaria: deconfinano la comunità di ricerca oltre le mura della classe, e incrementano la pluralità e le differenti strade di accesso che possono arricchire la base delle conoscenze di cui la comunità può approfittare; ognuno è considerato un esperto che ha il compito di partecipare le sue conoscenze con gli altri, in un sistema di responsabilità individuali e di condivisione che riconosce a ognuno il diritto a competenze sue proprie, e a un suo proprio cammino da affrontare con la sua propria velocità. Al contrario di quanto in uso ancora oggi nella pratica scolastica (dove si lavora per diminuire le differenze tra gli allievi), viene legittimato insomma, fatta salva l'omogeneità delle competenze base, il diritto alla diversità.

Un setting educativo aperto, modificato radicalmente da azioni continuamente concertate in direzione della valorizzazione delle vocazioni singole e della relazionalità condivisa, porta a utilizzare con maggiore profitto le metodologie dell'apprendimento cooperativo e *obbliga* alla pratica del *co-teaching*. Il *co-teaching*

va oltre l'inderdisciplinarietà: le differenti competenze possedute dai docenti non soltanto permettono di fronteggiare le crescenti complessità dei contesti scolastici odierni, ma consentono di accendere *connessioni interiori* più equilibrate con il mondo degli studenti, e considerare con maggiore obiettività «quelle sensazioni corporee ed esperienze emotive profonde che richiedono di essere comprese al fine di conferire un senso a ciò che accade a livello personale e che si riverbera inevitabilmente all'interno della relazione» (Musaio, 2014: 110).

Conclusioni

Senz'altro, «l'universo digitale e telematico [ha messo] in campo nuovi e assai impegnativi criteri di stabilità, capaci di assumere e utilizzare quelle spinte al cambiamento (psicologico, culturale, antropologico) che in un contesto di conservazione epistemologica figurano come elementi di disordine, come corpi estranei» (Maragliano, 2011: 118-119). La mutazione avvenuta non permette ulteriori ritardi nel *rovesciamento* delle nostre pratiche, per un modo nuovo di considerare e trattare i saperi, reticolari, deaccademizzati, proiettati sul mondo, componibili secondo configurazioni non predefinite ma soggette alle dinamiche del tempo e alla continua modificazione degli spazi di vita dei singoli e dei gruppi. Non soltanto per ingaggiare gli adolescenti (e i bambini) che non hanno più alcuna familiarità con l'ipotassi sequenziale del pensiero gerarchico e che hanno una struttura di pensiero paratattica, tutta su un piano di connessioni nodali (adatta ad una didattica modulare, costruita con passi conclusi e intercambiabili: è la struttura di pensiero conseguente alla cultura dell'istantaneità e dell'ubiquità); ma soprattutto per sostenere e implementare le loro possibilità di divenire la *persona* di cui posseggono le potenzialità.

Riferimenti bibliografici

- ANPE (2018). *Così fan tutti Trappole educative del II Millennio. La "normalizzazione" dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti*. https://www.anpe.it/Repository/News/-2018/2018-07-31_brochure_24_luglio.pdf (06/06/2019).
- APA (2018). *Stress in America. Generation Z*. <https://www.apa.org/news/press/releases/-stress/2018/stress-gen-z.pdf> (06/06/2019).
- Bastien, H. (1957). *Psicologia dell'apprendistato pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Bauman, Z. (2002). *La società sotto assedio*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
- Berio, L. (1996). *Musica e cultura della musica in Italia 1974-1994. L'esperienza di Fiesole 6,7,8 ottobre 1995*. Atti del Convegno. Firenze: Parretti Grafiche.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1990). Communities of learning and thinking, or A context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- Busato Barbaglio, C. & Rinaldi L. (eds.) (2013). *Corpo cibo affetti. Una concezione integrata del crescere*. Roma: Borla.
- Cattelino, E. (ed.) (2010). *Rischi in adolescenza. Comportamenti problematici e disturbi emotivi*. Roma: Carocci.
- Cheung, J., Glass, S., McCarty, D. & Wong, C. (2017) *Uniquely Generation Z*. IBM. <https://www.generationy20.com/retail-generation-z.PDF> (06/06/2019).
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose. Vita, sentimenti e creazione della cultura*. Milano: Adelphi.

- Elia, J. (2017). <https://www.msmanuals.com/it-it/professionale/pediatria/disturbi-mentali-nei-bambini-e-negli-adolescenti/panoramica-sui-disturbi-mentali-nei-bambini-e-adolescenti> (6/6/2019).
- Gallese, V. (2003). *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*. <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf> (6/6/2019).
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mondadori.
- Illich, I. (2005). *La convivialità*. Milano: Boroli.
- Istituto Giuseppe Toniolo (ed.). (2017). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2017*. Bologna: Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (ed.). (2019). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2019*. Bologna: Il Mulino.
- Lage, M.J., Platt, G.J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment, *The Journal of Economic Education*, 31: 1, 30-43, DOI:10.1080/00220480009596759 (6/6/2019).
- Malaguzzi, L. (1983). L'educazione dei cento linguaggi dei bambini, *Zerosei*, 4/5, dicembre. Ripubblicato in *Bambini* 2013, 9-11.
- Maragliano, R. (1994). *Prospettive per la cultura scolastica, atti del convegno nazionale Scuola a tempo pieno in Italia*. Castel bolognese (Imola): Grafica Artigiana.
- Maragliano, R. (ed.) (1997). *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della commissione dei saggi*. Firenze: Le Monnier.
- Maragliano, R. (2005). Didattica, tecnologia e logos. In Cerri, R. & Parmigiani D. (eds.), *Humanitas, techne, media, logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione* (pp.115-127). Roma: EDUP.
- Maragliano, R. (2011). Che c'è di nuovo? A proposito di saperi e macchine. In Russo, P. (a cura di). *La qualità dell'istruzione nella scuola per tutti* (pp.115-122). Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musaio, M. (2014). Emozioni e relazione educativa. Muovere dall'interno di sé per comprendere l'altro da sé. *Pedagogia e vita*, 72, 105-123.
- Northoff, G. (2011). *Neuropsychanalysis in Practice: Brain, Self and Objects*. NY: Oxford University Press.
- OMS. *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*. <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8139078.pdf> (6/6/2019).
- ONSBI. (2018). <https://www.lumsa.it/osservatorio-nazionale-salute-benessere-insegnanti-tutela%20salute-psicofisica-insegnante-2018> (6/6/2019).
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Feltrinelli.
- Scaglioso, C.M. (2008). *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma: Armando.
- Tagliagambe, S. (1997). Le conoscenze fondamentali su cui basare l'apprendimento dei giovani nella scuola dei prossimi decenni. in Maragliano R. (a cura di), *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della commissione dei saggi* (pp. 170-211) Firenze: Le Monnier.
- Varkey Foundation (2017). *Generation Z: Global Citizenship Survey* <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/generation-z-global-citizenship-survey/> (6/6/2019).