

CONTRIBUTO TEORICO

Abitare i luoghi dell'educazione, abitare la contiguità e la prossimità, mediare.

Living educational settings and contexts, living closeness and proximity, mediating.

Vincenzo A. Piccione, Università degli Studi Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Prossimità, contiguità, reticolarità sono parole chiave che in questo momento storico assumono un ruolo intensissimo nel lessico di pedagogisti e educatori. Si tratta di parole chiave che informano gli stili educativi e socio-educativi pensati, vissuti, integrati nelle complessità del presente, nella reticolarità di processi e fenomeni che attraversano cambiamenti epocali, nella sostenibilità dei progetti di vita culturale e sociale possibili per nuove generazioni così diverse dalle adulte, negli stili aggregativi, comunicativi, etici che esse selezioneranno per vivere e condividere, disseminare scelte, ideali, obiettivi, partecipazioni, motivazioni culturali e socio-culturali.

ENGLISH ABSTRACT

Proximity, closeness, networkedness are keywords that in this historical moment assume a very intense role in the lexicon of pedagogists and educators. They are keywords that inform the educational and socio-educational styles conceived, lived, integrated within the complexities of the present, within the network of processes and phenomena that cross epochal changes, within the sustainability of cultural and social life projects of younger generations so different from adult ones, within the aggregative, communicative, ethical styles that they will select to live, share, disseminate choices, ideals, objectives, participation, cultural and socio-cultural motivations.

Introduzione

Abitare i luoghi dell'educazione, abitare la contiguità e la prossimità, mediare.

Viviamo un'epoca storica straordinaria, che ha visto accadere fatti temporanei del tutto insoliti, che ha mostrato agli occhi dei pedagogisti l'esistenza di fenomeni mai osservati prima, che ha chiesto all'attenzione dei pedagogisti di leggere l'impatto intensissimo di cambiamenti profondi, di proporre approcci educativi coerenti con gli stili di apprendimento sociali, individuali, culturali, linguistici, comunicativi, espressivi, lessicali, emotivi delle nuove generazioni, che esige che il sapere dei pedagogisti mantenga una caratterizzazione interdisciplinare (Mortari, 2018; Nussbaum 2019; Nosari, 2017; Piccione, 2020). Una delle risposte più interessanti alle sollecitazioni del presente proviene da due organizzazioni che negli obiettivi statutari prevedono l'analisi interdisciplinare del ruolo e dell'evoluzione del ruolo di ogni profilo professionale di cura (Palmieri, 2012; Mortari, 2015; Iori, 2018); si tratta dell'IFSW, International Federation of Social Workers, e dell'IASSW,

International Association of Schools of Social Work, che hanno elaborato, nel 2020, i *Global Standards for Social Work Education and Training*. Le due premesse generali sono particolarmente rilevanti; vengono distinte due aree di riferimento per il professionista dell'educazione e del sociale, un *Social Work in Context* che "refers to the broader knowledge that is required in order to critically understand the political, socio-legal, cultural and historical forces that have shaped social work", e un *Social Work in Practice*, che "refers to a broader set of skills and knowledge required to design and deliver effective, ethical and competent interventions"; viene sottolineato che "The two conceptual components are interdependent, dynamic and should be considered simultaneously" (IFSW & IASSW, 2020, p.11).

I contenuti specifici delle due aree non sono facilmente deducibili o, quanto meno, non sembrano guardare oltre la soglia della conoscenza tecnica, ma la lettura di ognuno di loro fa rilevare aspetti interessanti: consapevolezza critica e conoscenze sono, nell'ordine, considerate essenziali. L'educatore del futuro, oltre a confermare una solida preparazione interdisciplinare, deve da una parte essere in grado di leggere e comprendere il significato e il ruolo di fenomeni, processi, politiche, trattati, realtà culturali del passato e del presente, dall'altra individuare e leggere anche le nuove fonti di vulnerabilità, le ragioni aggiornate di un'etica personale e professionale. Un micro-descrittore dell'area Social Work in Practice sembra sintetizzare l'insieme dei contenuti di tutti gli altri; un educatore deve scegliere e realizzare un tipo di "social work intervention that is informed by principles, knowledge and skills aimed at promoting human development and the potentialities of all people". Scambiare, promuovere, partecipare sono i verbi più usati per proporre contenuti e significati intensi, opportunità, giustizia, etica i sostanzivi più usati quando si fa riferimento a un futuro sostenibile dell'umano.

Si tratta di un documento importante, gli standards globali per l'educazione e per la formazione alle professioni sociali propongono orientamenti indispensabili, saggi, di spessore. Giustamente, si sostiene nella premessa al documento, era necessaria una profonda revisione del documento *Global Definition of Social Work* pubblicato nel 2014 e del *Global Social Work Statement of Ethical Principles* del 2019. Sorprende, tuttavia, la mancanza di attenzione a qualcosa di molto importante, sorprende che permangano assenze importanti: l'attenzione al cambiamento, l'analisi dell'impatto che tutti i cambiamenti producono, la rilevazione delle correlazioni e delle connessioni, la comparazione di effetti, implicazioni, l'affermazione dell'importanza di una pedagogia che perfezioni la sua identità interdisciplinare. Viene, per esempio, citata la necessità di pensare a un professionista del sociale che partecipi ai processi di cambiamento e si occupi delle trasformazioni climatiche del pianeta, viene indirettamente promossa l'idea di un professionista che partecipi al rinnovamento culturale necessario per affermare il paradigma della giustizia riparativa rispetto al paradigma della giustizia retributiva (Patrizi, 2019), ma non si parla dell'insieme delle ragioni di quella partecipazione. Soprattutto, sarebbe desiderabile un nuovo salto di qualità, una profonda analisi delle caratteristiche dell'approccio e del profilo professionale dell'educatore alla relazione con la persona che gli viene affidata, un superamento della pur esauriente e interessante lista di competenze, abilità, capacità. Anzi, addirittura, sarebbe desiderabile una restituzione di

senso dell’umano (come espressione, in estrema sintesi, dell’agire da collettività di individui consapevoli, pronti a pensare e progettare il futuro comune) alle ragioni dell’agire professionale, al significato delle scelte personali e professionali, alla costruzione di un approccio di cura, alla lettura delle caratteristiche della cura educativa. Per questo, in questo contesto, verranno osservati, letti, commentati nodi tematici marcatamente legati alla caratterizzazione della cura, al significato della contiguità e della prossimità, all’esserci - come educatore che realizza l’azione intenzionale e consapevole della cura - e all’essere-con dell’educatore che accompagna, pensa, legge con la vista e l’udito, ascolta con l’udito e la vista, tocca con mano la narrazione verbale e non verbale della persona che gli viene affidata.

La prossimità e la contiguità

La prossimità e la contiguità devono tornare a caratterizzare stili sociali, stili etici, stili educativi, stili cognitivi; in altre parole: devono assumere un ruolo reticolare e trasversale nei percorsi di maturazione personale e sociale di giovani generazioni e di nuove generazioni di educatori, insegnanti, adulti, così come, più in generale, nelle analisi fenomenologiche dei cambiamenti, nelle lettura dell’evoluzione degli standard etici sociali e professionali, nelle attribuzioni di senso dell’umano a nuovi paradigmi culturali, nella rilevazione delle fonti di sostenibilità dei progetti di vita di giovani generazioni e di nuove generazioni di educatori, insegnanti, adulti. Di fatto, dalla loro intensità e dalla percezione della loro intensità dipende la possibilità di ridurre l’impatto di processi e fenomeni preoccupanti per il versante educativo; per questo, qui di seguito, osserverò alcuni di quei processi e di quei fenomeni e sottolineerò perché siano portatori di preoccupazioni per il versante educativo, in che modo e in nome di cosa la loro presenza e l’impatto da loro prodotto debbano essere contrastati.

L’artificializzazione dei rapporti con la cultura, con il sapere, con le idee, con gli ideali, hanno sollecitato l’illusione che la riduzione della complessità al sommario, al concreto e al pratico sia portatrice di pragmatismo, verità, concretezza. A questo proposito, innanzitutto, Martha C. Nussbaum rileva la generalizzazione di un approccio internazionale che ha privilegiato nell’educazione, nell’istruzione, nella formazione una “idea del profitto; [molti Paesi] e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i Paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili macchine anziché cittadini a pieno titolo” (Nussbaum, 2011, p. 21). Si tratta di un aspetto delicato e rilevante, connesso al tema della presunta adesione a un modello culturale per il quale l’università sarebbe il serbatoio del mercato del lavoro e dunque dovrebbe meglio piegarsi alle sue esigenze. In altre parole, questo orientamento cancella con un colpo netto di spugna qualsiasi idea dal valore educativo che si basi su obiettivi fondamentali: lettura critica dei saperi che consenta di reperire soluzioni a problemi e imprevisti, lettura critica delle relazioni sociali e rispetto delle individualità per interagire in un gruppo e condividerne mete, per accogliere le differenze, per manifestare responsabilità civile, per ridurre la presenza di stereotipi. A questo problema è connesso un insieme di altri aspetti che destano preoccupazioni; i più rilevanti sono legati, da un

lato, alla confusione tra pedagogia e didattica, fra metodo e sequenza di azioni tecniche, e, dall’altro lato, alla mancata percezione del cambiamento e della irrepliabilità di sistemi di insegnamento basati sul puro trasferimento di nozioni da parte di un detentore di saperi a un ricevitore. Per noi, in questo caso, la prossimità e la contiguità sono categorie legate tematicamente alla qualità civile di macro-contesti e micro-contesti sociali, alla costruzione di un sé riflessivo, senz’altro anche all’educazione di genere, all’educazione emotiva e affettiva, perfino al principio della sospensione del giudizio.

L’allontanamento da un’idea ragionata di educabilità e sostenibilità ha fatto pensare che il buon senso o la banalizzazione o la psicologizzazione possano sostituirsi a un approccio pedagogico e all’educazione del sé sociale e individuale. Sembra che quell’adulto che sta delegando il suo ruolo educativo o ha già abdicato al suo ruolo educativo pensi, come rilevano, fra gli altri, Bruner (2003), Cambi (2006), Castells (2003), Gardner (2014), Morin (2000) e come ho sottolineato altrove (Piccione, 2012, 2020), che bambini e adolescenti apprendano come tecnici della memorizzazione piuttosto che attraverso esplorazione, concentrazione, sperimentazione, processi di riflessione, elaborazione, ragionamento, selezione, deduzione, attribuzione di senso e significato, simbolizzazione, astrazione, percezione del mondo. E ancora: sembra che quello stesso adulto ritenga che i modelli di comunicazione adottati da bambini e adolescenti siano basati su assenza di dialogo interiore e mancanza di capacità introspettive. Il contesto problematico di questo aspetto è particolarmente intenso ed è strettamente legato alla cura, al prendersi cura, dunque in maniera indissolubile alla prossimità e alla contiguità. Luigina Mortari ne parla in termini di maniere d’essere e ne lega i contenuti con le categorie della “ricettività” e della “responsività”, perfino, correttamente, con un approccio etico alla relazione educativa:

Per ricettività intendo il fare posto dentro la propria mente all’essere dell’altro e per responsività il mettere in atto azioni concrete a favore dell’altro. Ricettività e responsività sono disposizioni essenziali della coscienza di chi agisce con cura [...] Per agire bene nella relazione chi cura è necessario acquisir conoscenza di quello che accade e l’attenzione come concentrazione sull’esterno consente di acquisire conoscenza della realtà [...] Aver attenzione è avere considerazione dell’altro. Proprio per questa sua tensione verso l’altro, l’attenzione è un gesto etico” (Mortari, 2015, pp. 177-178).

Prossimità e contiguità, dunque, hanno bisogno innanzitutto di attenzione intensa ai dettagli, di partecipazione, motivazione alla partecipazione e all’interazione, disponibilità visibile e tangibile, disponibilità allo scambio dello sguardo, interesse visibile e tangibile all’intesa, tensione verso l’altro, consapevolezza del ruolo, pensiero centrato sulla qualità della relazione, impegno etico visibile e tangibile.

Le generalizzazioni rappresentative della valutazione scolastica hanno sollecitato l’illusione che le complessità dei comportamenti, delle azioni, dei pensieri possa essere semplificata e risolta da soluzioni meccaniche o sommative, da esclusive richieste di performance. Certo, è vero, certe generalizzazioni sono anche responsabilità di una voce pedagogica poco sollecita nel rilevarle; certo, la pedagogia ha la necessità di rivedere strategie, metodi, tecniche, strumenti pensati e scelti per questo presente, di restituire al pensiero una centralità all’interno del percorso di maturazione di un “portatore di una testa ben fatta” (Morin, 2000, pp. 13, 15, 18), di ribadire la sua intensità interdisciplinare, di

proporre l'idea dei saperi come di contenuti interessanti dinamicamente integrati con idee, pensieri, connessioni, manipolazioni, associazioni, distinzioni, rappresentazioni, usabilità diverse. Riflettendo proprio in questa direzione, Franco Cambi lo ha sostenuto in maniera chiara: "La pedagogia si è fatta "un'altra cosa" rispetto al suo modello passato: si è ridescritta in termini empirici, si è articolata su varie scienze, si è posta il tema della sua unità di sapere come problema, ma soprattutto ha predisposto un sapere tecnicamente più efficace, pensato sull'esperienza e per l'esperienza, per guidarla, per modificarla, per pianificiarla. Tra empirismo (scienza empirica) e tecnologia si è disposta la nuova identità della pedagogia, provocando un ampio riassetto di tutto il suo fronte teoretico. È nata una pedagogia caratterizzata in modo assai diverso rispetto al passato e che vive ora attraverso il filtro scientifico-tecnico il suo stretto rapporto con la pratica. Ed è con questo modello di pedagogia che la ricerca educativa attuale deve lavorare, assumendolo come propria guida" (Cambi, 2006, pp. 342-343). Prossimità e contiguità, dunque, hanno bisogno anche di accompagnare il pensiero, la riflessione, la spiegazione, l'interpretazione, il commento, l'abitudine a cercare occasioni per pensare, riflettere, con una mente al plurale, con la mente bruneriana a più dimensioni (Bruner, 2003), capace di integrare scienza e sapienza, sapere empirico-produttivo e sapere della riflessività e del senso, con un'intelligenza al plurale che integra e coordina le intelligenze proposte da Gardner con le intelligenze emotiva, intuitiva, critica, estetica. In questo caso, insomma, le categorie della prossimità e della contiguità devono accompagnare sia il pensiero che usa i saperi per elaborare deduzioni, commenti, idee, sia il pensiero che percepisce il valore delle idee come strumenti di mediazione e relazione con l'altro da sé, sia il pensiero che contestualizza e non separa.

L'inaridimento dei rapporti con il sé profondo hanno a volte sollecitato l'illusione che la presenza e la visibilità del senso dell'umano dipendano dalla visibilità sul web o da comportamenti eccentrici; credo che un'analisi particolarmente significativa sia stata recentemente proposta da Howard Gardner in *La generazione app*; Gardner pone tre temi effettivamente rilevanti all'attenzione di pedagogisti e educatori. Egli sostiene che è necessario, in questo momento storico, analizzare in profondità i cambiamenti profondi già vissuti da bambini e adolescenti in relazione al senso e alla percezione dell'identità personale, alle relazioni di intimità, al modo in cui usano l'immaginazione. Effettivamente, Gardner, con le sue osservazioni, coglie l'umano; soprattutto, indirettamente, invita pedagogisti e educatori ad ascoltare la voce di generazioni diverse per comprenderne bisogni educativi e formativi senza proiettarne su di loro un'idea professionale standardizzata, senza ritenere che la performatività, l'unicità della risposta corretta, l'esattezza siano le priorità della loro-vita-che-prende-forma. Prossimità e contiguità, in questo caso, sono impegnate per partecipare alla costruzione di un pensiero sociale impegnato, motivato, lucido, chiaro; sono impegnate anche per evitare il rischio

- di proporre al mondo un sé *confezionato* (Gardner, 2014, pp. 70-79), frutto dal desiderio di apparire desiderabile, preferibile e interessante secondo canoni socio-culturali diffusi;
- della *solitudine* e della *solitarietà*, (Piccione, 2012, pp. 94-104), determinato dall'assenza di strumenti personali necessari per partecipare consapevolmente, per

sentire di appartenere a un contesto sociale, per sentirsi capaci di interagire con comportamenti, atteggiamenti, idee, scelte personali e un lessico appropriato; inoltre, determinato dalla distanza percepita fra il sé desiderabile e il sé vissuto;

- di una *povertà culturale* che naturalmente produce gli effetti supplementari della limitazione di contributi personali, di pensieri originali, di senso critico.

L'azzeramento del senso e del valore della memoria e della progettualità individuale e collettiva hanno poi sollecitato l'illusione che l'idea di apparire, sembrare, mostrarsi solo in un "qui" e in un "ora" possa prevalere a lungo non tanto sull'idea di sapere, saper essere, saper fare, quanto sul prendersi cura di un pensiero, di una riflessione, di un progetto di vita individuale e sociale. Contestualmente, la mancata rilevazione degli effetti prodotti a carico della relazione con se stessi per la possibilità, totalmente nuova, di conservare tracce indelebili della storia di sé, della narrazione e della narrabilità del sé e del sé sociale ha lasciato che l'attenzione si concentrasse solo sul patrimonio tecnico di strumenti tecnologici in grado di conservare grandi quantità di immagini. Al contrario, la sola usabilità di strumenti tecnologici avanzati in grado di promuovere una articolata, profonda, diversificata, intensa ricostruzione di una storia personale ha permesso di rendere solida la percezione del sé storico, dei cambiamenti propri, dei luoghi e dei tempi del vissuto proprio, delle voci appartenenti al vissuto proprio. Ha perfino permesso processi di comparazione fra significato attribuito alla breve storia personale, alla storia personale altrui, alla narrazione, alle grandi narrazioni. Prossimità e contiguità, qui, hanno un ruolo importantissimo nel far percepire vicini, personali, condivisi un vissuto e il suo valore. In concreto: se, da una parte, la costruzione della storia di sé usa, nel presente, strumenti potenzialmente in grado di contribuire alla costruzione della percezione di sé e dell'immagine di sé, dall'altra, l'uso di strumenti lessicali, comunicativi, riflessivi perfezionati nel tempo promuovono integrazioni reticolari con i processi che danno vita alla percezione del significato delle grandi narrazioni, perfino al significato delle grandi narrazioni postmaniane, di nuova vitalità. 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 impresse 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, in alcune considerazioni apparentemente 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 ri-definire i contenuti, le ragioni e 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, al multiforme, al poliedrico. E ancora: la più breve narrazione personale, la più lineare, perfino quella apparentemente

più semplice ha in sé un valore in termini storici, geografici, rappresentativi, ha il valore di patrimonio, ha il valore di testo comunicato, raggiunge l'obiettivo di darci informazioni su luoghi e momenti vissuti o dimenticati o ignorati del passato e del presente. Ma la narrazione, per la pedagogia e la didattica, non può essere solo questo, non può essere strumento dal significato psicologico, socio-culturale e storico, deve anche essere narrazione della cultura, dei saperi: "Ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi, la cultura dà forma e sostanza all'esistenza umana. Noi guardiamo il mondo e gli accadimenti attraverso di essa e li riteniamo oggettivi nella loro consistenza e configurazione in quanto colti in modo apparentemente diretto e immediato. Così non ci rendiamo conto che, invece, noi guardiamo il mondo adottando una *prospettiva specifica: la nostra cultura*. La cultura non è l'eredità sociale dei nostri antenati. Non è il patrimonio di conoscenze, di pratiche e di valori tramandatoci dai genitori e dagli insegnanti. E non è una "cornice oggettiva" al cui interno collocare la nostra vita" (Anolli, 2006, p. 4). La valorizzazione culturale di una narrazione non può evidentemente essere sostenuta da un'idea della cultura come «cornice oggettiva», perché resterebbe un'idea superficiale che non leggerebbe l'ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa, li fa respirare e crescere, permette di percepire le culture come sistemi, luoghi di interazione, reti di risorse. È sempre in quell'ambiente, cioè, che viene strutturato e diventa riconoscibile il nostro lessico mentale, e soprattutto è in quell'ambiente che il ruolo del lessico mentale assolve alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propulsive; è sempre in quell'ambiente che il nostro personale lessico mentale ci consente di descrivere e manipolare ogni sapere formale, informale, non formale, e soprattutto è in quell'ambiente invisibile, come anche Anolli sostiene, che la nostra mente diventa multiculturale perché impara a leggere e commentare sia un altro ambiente invisibile e immateriale e un uomo altro da sé, sia a leggere e commentare se stesso nel suo proprio ambiente invisibile e immateriale. È chiaro che per Anolli l'eventualità di essere incapaci di leggere e commentare non determina solo l'impossibilità di far esistere e vivere una mente multiculturale, ma soprattutto di far esistere una cultura da leggere e commentare; in altre parole: essendo la cultura un ambiente invisibile e immateriale, è possibile che l'attenzione nei suoi confronti possa gradualmente sfumare nel tempo o che esistano momenti storici nel corso dei quali l'attenzione nei suoi confronti si affievolisce. In breve: non permettere ad una mente multiculturale di esistere vuol dire perdere la possibilità che l'umano possa esistere; vuol dire ripetere un errore che l'uomo ha già commesso in passato, quando ha ritenuto che una cultura fosse migliore di un'altra, che la sua voce avesse significati più importanti di altri, quando ha pensato che una mente dovesse essere solo culturale e non multiculturale.

Implacabili processi di nemicalizzazione dell'altro da sé hanno sollecitato l'illusione che la possibilità di giudicare l'altro dia valore a un pensiero, a una posizione, a un'idea del mondo, a un sé sociale e individuale; in realtà, "El desarrollo social y emocional sano pasa por afrontar la crudeza con la que se presenta la triada *temor-dominio-violencia* y sustituirla por la triada *confianza-empatía-perdón*" (Dans Alvarez De Sotomayor & Muniz Alvarez, 2021, p. 22). Prossimità e contiguità, qui, raccolgono quanto abbiamo proposto fin qui; di

fatto, la cultura narrabile e la narrazione, i processi di lettura della storia personale diventano strumenti in grado di sollecitare

- processi di mediazione individuale e sociale, in quanto connessi a significati e valori, idee e innovazioni, che vengono elaborati e compresi da ognuno e attraversano una costante riconsiderazione collettiva;
- processi di partecipazione e costruzione sociale, in quanto connessi a significati e valori, idee e innovazioni, che vengono comunicati, vissuti, riconsiderati, modificati, aggiornati;
- processi di mediazione tematica individuali e sociali, organizzati per livelli ipertestuali di diversa complessità;
- processi di mediazione simbolica individuali e sociali, in quanto connessi a significati e valori, idee e innovazioni che attraversano un costante aggiornamento lessicale, linguistico, rappresentativo.

E ancora, per un'ultima connotazione: prossimità e contiguità consentono di fare riferimento a parole chiave importanti; per la cura nella relazione educativa sono necessari uno stile verbale e non verbale aperto, flessibile, disponibile, evidentemente sincero, uno stile lessicale chiaro, trasparente, mai ambiguo, uno stile comunicativo che veicoli accoglienza, fiducia, disponibilità all'incontro sociale e mentale, alla sintonia. Alla cura nella relazione educativa sono necessari

concentrazione ... [spostamento di] interesse da sé all'altro ... riconoscimento del valore dell'altro"; nella cura della relazione educativa "prestare attenzione si attualizza non solo con lo sguardo, ma anche con la parola, sia con la parola detta sia con la parola tacita: il silenzio che lascia posto alla parola dell'altro. ... L'ascoltare implica che l'altro prenda la parola e l'ascolto diventa azione di cura quando sa restituire all'altro la considerazione per quanto sta dicendo a noi. ... L'ascoltare autentico non è il semplice mostrare di raccogliere il dire dell'altro, ma l'essere tesi a comprendere e ad accogliere il senso possibile di questo dire; per questo, ascoltare è far risuonare dentro di sé il dire dell'altro: una presenza aperta e riflessiva allo stesso tempo. Solo quando la postura della mente è aperta e riflessiva, l'ascolto diventa uno spazio aprente, che genera spazi di incontro (Mortari, 2015, pp. 180-188).

Bibliografia

- Anolli, L. (2006). *La mente multiculturale*. Roma – Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma - Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma - Bari: Laterza.
- Castells, M. (2003). *Volgere di millennio*. Milano: EGEA.
- Dans Alvarez De Sotomayor I., & Muniz Alvarez E.M. (2021). El perdón como forma de aprendizaje, Estudios Sobre Educacion, *Revistas Científicas de Educación en Ried*, 40, 9-25. DOI: 10.15581/004.40.
- Gardner, H. (2014). *La generazione app. La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli.

- IFSW & IASSW. (2020). *Global Standards for Social Work Education and Training* https://www.iassw-aiets.org/wp-content/uploads/2020/11/IASSW-Global_Standards_Final.pdf
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale.* Trento: Erickson.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
- Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento.* Torino: UTET.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2019). *Giustizia sociale e dignità umana.* Bologna: Il Mulino.
- Palmieri C. (2012⁴). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare.* Milano: FrancoAngeli.
- Patrizi P. (2019). *La giustizia riparativa.* Roma: Carocci.
- Piccione, V.A. (2012). *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici.* Roma: Aemme Publishing.
- Piccione, V.A. (2020). Pensiero, significato, cura, ovvero restituire alla pedagogia l'intensità della sua voce interdisciplinare, *Lifelong, Lifewide Learning*, 16(35), 399-409.