

IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE



#17

ESTRATTO

COMPLESSITÀ E SFIDA EDUCATIVA

Emanuele Balduzzi

IUSVE, e.balduzzi@iusve.it

Questo lavoro vuole restituire il senso educativo dell'intenso lavoro di discussione e di confronto critico avvenuti nella "stanza pedagogica", alla conclusione della profonda conferenza tenuta dal prof. Ceruti sul tema della complessità. Verrà utilizzato il potenziale educativo della narrazione poiché si vuole restituire "la complessità" di quanto è emerso nella discussione, andando proprio a salvaguardare la pluralità degli interventi, senza alcuna pretesa di sistematizzazione definitiva. Inoltre, attraverso le potenzialità della narrazione, si proporranno delle questioni educative fondamentali su cui poter far convergere, e così condividere, il senso della discussione che è emersa.

Parole chiave: complessità, educazione, narrazione

COMPLEXITY AND THE EDUCATIONAL CHALLENGE

Emanuele Balduzzi

IUSVE, e.balduzzi@iusve.it

This work wants to give back the educational sense of the intense work of discussion and critical comparison that took place in the “pedagogical room”, at the end of the profound conference held by Prof. Ceruti on the theme of complexity. The educational potential of narration will be used because we want to return “the complexity” of what emerged in the discussion, going precisely to safeguard the plurality of interventions, without any claim to definitive systematization. In addition, through the potential of narration, we will propose fundamental educational issues on which to converge, and thus share, the sense of the discussion that emerged.

Keywords: complexity; education; narration

INTRODUZIONE

Quanto si andrà a raccontare in queste pagine costituisce il frutto dell'intenso lavoro di discussione e di confronto critico avvenuti alla conclusione della profonda e stimolante conferenza tenuta dal prof. Ceruti sul tema della complessità il 28 novembre 2020.

Si è proprio scelto di utilizzare la forza del racconto e della narrazione dal momento che vi è una decisa affinità fra complessità e narrazione (Cambi e Piscitelli 2005; Demetrio 2013; Alastra 2019). Per quanto concerne la prima, seguendo l'acuta riflessione di Morin, scopriamo che

Complexus è ciò che viene tessuto insieme, e il tessuto deriva da fili diversi e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità nella complessità; ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e della diversità delle complessità che l'hanno tessuto. [...] Così il metodo della complessità ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici (Morin 1991⁶: 56, 59).

Quanto appena richiamato ha un decisivo legame con il mondo dell'educazione – e ad una educazione alla complessità (Callini: 46 ss.) –, dal momento che, come sottolinea Giuseppe Mari,

si tratta di verificare se la teoria e la pratica dell'educazione vadano ricomprese nella prospettiva di un sapere attento alla varietà dell'esistente, alla contingenza come opportunità progettuale, alla contestualità. Si tratta di fare i conti in modo rinnovato con la dimensione della finitezza e con il problema dei limiti della conoscenza (Mari 2017: 122-123).

Per quanto concerne la *seconda*, va ricordato come la narrazione raccolga proprio questa sfida epistemologica poiché, *in primis*, recupera una fondamentale istanza di presentazione di un punto di vista situato e particolare. Bruner (2006²: 81) mirabilmente condensa questo principio sostenendo come la narrazione «non può essere priva di voce». Alla radice scopriamo che la nostra capacità narrativa si specifica in virtù di quello che sempre Bruner ha definito *pensiero narrativo*, che si differenzia da quello *paradigmatico* o *logico scientifico* – anche se ad esso complementare pur se irriducibile – poiché, mentre quest'ultimo

persegue l'ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico [ricercando la] categorizzazione o concettualizzazione [e occupandosi] delle cause di ordine generale [...], quello narrativo, produce invece buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente “veri”. Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso [ecco perché il pensiero narrativo è considerato una forma d'arte] (Bruner 2005: 17-18).

Di conseguenza, scopriamo

un duplice legame di co-implicazione fra l'*unicità della narrazione* e l'*unicità del soggetto narrante*: da una parte, l'atto narrativo, nel momento in cui emerge ogni volta nell'esistenza si differenzia proprio per la sua unicità e la sua impossibile replicabilità: è sempre una narrazione nuova, pur se in apparenza pare non essere così (come quando, ad esempio, una compagnia teatrale rappresenta sempre la stessa opera, per molte volte consecutivamente). Dall'altro lato, tale originalità è frutto dell'unicità con la quale il soggetto narrante traduce nell'esistenza la propria visione prospettica: è il suo punto di vista su quanto sta narrando, ossia sull'oggetto del racconto, e la sua narrazione testimonia proprio tale peculiarità percettiva (Balduzzi 2016: 21-22).

Inoltre, poiché la narrazione implica una certa “capacità di tessitura” – la capacità di saper porre e comporre in un giusto ordine tutti gli ingredienti della storia –, il narratore deve andare a costruire sapientemente l'*intreccio*, (*plot* in inglese), il quale – rispetto alla *fabula* che costituisce la presentazione della storia nel suo naturale svolgersi e presentarsi, secondo un livello paradigmatico – «coglie [...] tutte le sottigliezze, le differenti modulazioni espressive, le ambiguità delle connotazioni, la poliedricità dei personaggi, la complessità degli intrecci secondo un livello sintagmatico o orizzontale» (Smorti 1994: 47). Ne discende come l'intreccio identifichi la peculiare modalità in virtù della quale prende forma e vita il racconto, e la sua unicità circa il suo modo di essere presentato.

1. LA SFIDA DELLA COMPLESSITÀ AL MONDO DELL'EDUCAZIONE

Quanto appena richiamato in parte giustifica l'intento che anima il presente contributo. *Per un versante*, infatti, si vuole restituire “la complessità” di quanto è emerso nella discussione andando proprio a salvaguardare la pluralità arricchente degli interventi e dei contributi offerti, verso i quali si cercherà di costruire un racconto che renda

ragione proprio dell'apertura interrogativa e problematizzante di cui sono stati forieri, senza alcuna pretesa di chiusura concettuale definitiva o di sistematizzazione definitiva. Questo approccio consente di restituire la fluidità delle proposte in una coerenza argomentativa che, senza attuare forzatamente alcuna forma di riduzionismo speculativo, lascia in forma aperta le questioni affrontate, stimolando anche una potenziale rilettura e ridefinizione in un'ottica futura.

Dall'altro versante, attraverso le potenzialità della narrazione si proporrà una trama riflessiva che evidenzierà, pur nella molteplicità espressiva e nella pluralità tematica, degli snodi educativi fondamentali su cui poter far gravitare il senso della discussione condivisa, offrendo al contempo anche una convergenza argomentativa su alcune questioni che oggi interrogano decisamente non soltanto la riflessione pedagogica, ma più in generale anche il mondo delle professioni educative. Infine, *due ultime considerazioni*.

La *prima*. Proprio per restituire una ricostruzione il più possibile fedele, va precisato che la discussione critica non ha seguito propriamente la pianificazione istituzionalmente pensata. Nello specifico, alcuni giorni prima dell'evento in questione, i coordinatori di ciascuna "stanza" di approfondimento avevano condiviso con gli iscritti alcuni materiali di riflessione per stimolare la partecipazione e la discussione critica, inserendo alla fine alcune domande stimolo.

Dal momento che la ricca e impegnativa conferenza del prof. Ceruti aveva suscitato, immediatamente dopo la sua conclusione, un importante e significativo dibattito fra tutti i docenti e gli studenti collegati, l'ora d'inizio prevista per l'avvio del confronto critico nella "stanza pedagogica" ha subito un forte slittamento orario, che ha anche imposto una ricalibratura doverosa dell'impostazione, sollecitata anche dal prof. Marchetto. Quest'ultimo invitava proprio a "reagire a caldo" verso le numerose sollecitazioni offerte dal prof. Ceruti. In tal modo, i nodi pedagogici presenti nei documenti/stimoli condivisi sono stati posti un po' sullo sfondo, dando priorità a quanto la ricca conferenza aveva suscitato e prodotto.

La *seconda*. Il gruppo dei partecipanti era nutrito ed eterogeneo. Una ventina di convenuti, fra docenti studenti e studentesse – sia di Baccalaureato che di Licenza, e non soltanto afferenti agli studi pedagogici –, ed infine educatori ed educatrici. La poliedricità della composizione si è rivelata un fattore arricchente per la condivisione di esperienze, pensieri e vedute sul mondo che si dispiegavano nel corso del confronto.

Nelle prossime pagine si andranno ad enucleare i punti di raccordo e di discussione fondamentali che sono affiorati, riportando, in alcuni casi, anche alcune posizioni intervenute.

1.1. Il mito dell'efficienza e la standardizzazione

Un primo passaggio fondamentale per avvicinare il legame fra complessità ed educazione si è concentrato nel mettere fortemente in discussione il mito “dell'efficienza e della standardizzazione ad ogni costo” nei servizi educativi.

Questo criterio, *da un lato*, si concentra su di una totale controllabilità delle azioni che devono essere il più possibile rendicontate in termini funzionalistici, molto spesso in prepotente considerazione dell'esclusiva variabile temporale in chiave di ottimizzazione. Anzi, qualora vigesse un mero «paradigma efficientistico, associabile ad una costante e crescente velocità» rischierebbe di depotenziarsi il significato etico-valoriale dei servizi alla persona. Nello specifico, qualora dovesse ergersi quale unico criterio di riferimento finirebbe per lasciare sullo sfondo, finanche a soffocare, la stessa intenzionalità educativa qualora, proprio in virtù del criterio dell'efficienza, si dovesse escludere per ragioni di tempo o di natura economica, qualsiasi altra azione possibile (di ascolto, cura, disponibilità all'incontro).

Ricorrendo ad un'esemplificazione, se in una casa di riposo, proprio in virtù di una pressante logica efficientistica, non si potesse più ascoltare i racconti degli ospiti (o meglio delle persone che vivono nella struttura) e le loro problematiche, non si avesse più la possibilità di poter dialogare con loro, facendo tesoro «del tempo che serve» non di quello rigidamente «pianificato e previsto», come conseguenza si verrebbe proprio a depauperare la stessa azione in ottica educativa. La complessità invita proprio a non cedere verso alcuna logica riduzionistica. Lo stesso Ceruti, nella sua presentazione, sottolineava la complessità della pandemia da Covid-19 dal momento che non può essere interpretata secondo un'esclusiva lettura scientifico-medicalizzata poiché intervengono anche dimensioni psicologiche ed emozionali, familiari, scolastiche, lavorative, di incertezza verso il futuro ed anche criticità ambientali.

Dall'*altro lato*, la standardizzazione non consente di cogliere la specificità e l'unicità della persona e della situazione specifica, anche perché in una «curva gaussiana non si tendono a vedere le code». Questo costituisce un problema fondamentale dal momento che misconosce ciò che non soltanto la complessità ma anche l'educazione stessa implica: ossia la radicale novità e unicità di ciascuno e della situazione in cui vive, come anche dei desideri e delle istanze di cui è portatore. Del resto, è anche emerso nella discussione come la complessità dell'educazione debba anche «permettere un processo di accomodamento in una maniera personalizzata e non rigidamente preconfezionata, facendo emergere anche le specificità di ogni educando».

1.2. Una critica alle "pratiche calate dall'alto"

Un secondo passaggio fondamentale si è concentrato su di una questione cruciale e problematica che potrebbe essere sintetizzata nel seguente modo: *il rischio di far "calare le pratiche dall'alto"*. Con questa espressione si intendeva far luce, in senso critico, su di un fenomeno che può sempre insinuarsi all'interno di ogni istituzione/struttura educativa. Vale a dire, predisporre alcune pratiche – nel senso complessivo, ma anche molto generale, di comportamenti/valori/abitudini – che vengono forzatamente imposti dall'alto, da chi gestisce o detiene il potere decisionale, misconoscendo, da una parte, la dinamicità e la peculiarità del contesto in cui dovranno essere rigidamente applicate; dall'altro, il rispetto e l'attenzione alla partecipazione attiva e originale in virtù della quale ciascuno è chiamato a prendere parte all'interno di un contesto educativo.

Quanto appena accennato sollecita il mondo dell'educazione e dei servizi alla persona a non imporre sempre forzatamente un modello rigido verso cui doversi adeguare passivamente, pensandolo in termini di mera replicabilità. Anzi, così facendo si rischierebbe di perdere il potenziale e benefico apporto di tutti coloro che collaborano in quel contesto educativo, cancellandone protagonismo e la necessaria rigenerazione che ogni pratica deve prevedere nella sua ineliminabile evoluzione storica.

È stato rimarcato, ad esempio, come anche nel contesto scolastico si debba prevedere e progettare «uno spazio di ascolto, attenzione e protagonismo per studenti e studentesse» altrimenti la stessa pratica non avrebbe alcun senso *proprio dal punto di vista educativo*.

Anche Papa Bergoglio, più volte durante il pontificato, ha richiamato quest'attenzione verso i giovani e il loro ascolto, coinvolgimento e protagonismo, tanto da dedicare un sinodo appositamente pensato: «i giovani, la fede e il discernimento vocazionale». Nel documento finale, al paragrafo 52, viene sottolineato:

Di fronte alle contraddizioni della società, molti giovani desiderano mettere a frutto i propri talenti, competenze e creatività e sono disponibili ad assumersi responsabilità. Tra i temi che stanno loro maggiormente a cuore emergono la sostenibilità sociale e ambientale, le discriminazioni e il razzismo. Il coinvolgimento dei giovani segue spesso approcci inediti, sfruttando anche le potenzialità della comunicazione digitale in termini di mobilitazione e pressione politica: diffusione di stili di vita e modelli di consumo e investimento critici, solidali e attenti all'ambiente; nuove forme di impegno e di partecipazione nella società e nella politica; nuove modalità di welfare a garanzia dei soggetti più deboli (<http://www.synod.va/content/synod2018/it/fede-discernimento-vocazione/documento-finale-e-votazioni-del-documento-finale-del-sinodo-dei.html>).

Quanto appena indicato costituisce un ottimo punto di convergenza fra la sfida che

la complessità muove al nostro mondo nella sua globalità e l'attenzione educativa che, accogliendo tale sfida, ricerca nuove alleanze, nuove aperture dialoganti in una prospettiva anche fortemente intergenerazionale. Infatti, nel *Global Compact on Education* (<https://www.educationglobalcompact.org>), Papa Francesco, in specie nel Messaggio per il lancio del Patto Educativo, scrive in due passaggi fondamentali: di iniziare ad intraprendere «il cammino comune del “villaggio dell'educazione”», cui poco dopo aggiunge:

Un altro passo è *il coraggio di investire le migliori energie con creatività e responsabilità*. L'azione propositiva e fiduciosa apre l'educazione a una progettualità di lunga durata, che non si arena nella staticità delle condizioni. In questo modo avremo persone aperte, responsabili, disponibili a trovare il tempo per l'ascolto, il dialogo e la riflessione, e capaci di costruire un tessuto di relazioni con le famiglie, tra le generazioni e con le varie espressioni della società civile, così da comporre un nuovo umanesimo (<https://www.educationglobalcompact.org/it/invito-di-papa-francesco>).

In quest'opera di costruzione, l'apporto decisivo dei giovani e della loro spiritualità è vitale. Sono sempre molto incalzanti le parole di Giuseppe Vico (2010), quando intitola un suo lavoro pedagogico *Perché sciupare la spiritualità dei giovani?*

1.3. La realtà concreta è superiore ad ogni esigenza di matematizzazione possibile

Questo terzo, e penultimo nodo concettuale, si è dipanato nelle prime fasi del dibattito in cui veniva riportata, a sostegno dell'argomentazione offerta, anche il risultato di un lavoro di ricerca sull'educazione di strada. Raccontando la fatica e la complessità di tale azione educativa, in contesti di fragilità e di marginalità sociale, veniva immediatamente segnalata *l'insufficienza del paradigma matematico-descrittivo*, per poter comprendere con perspicuità educativa la situazione nella sua globalità.

Ad esempio, si condivideva la difficoltà nell'accostarsi ad una relazione educativa che poggiasse su molteplici elementi di incertezza: dall'età dei bambini/bambine, passando per il fatto che con alcuni di loro si aveva una relazione interpersonale saltuaria, mentre con altri era purtroppo del tutto assente dopo un primo iniziale contatto. Per comprendere la situazione, veniva proprio invocata la necessità di accostarsi con le lenti interpretative della complessità, dal momento che era l'unico metodo capace di raccordare, in forma dialogante, un piano culturale teorico solido, unito ad una necessaria competenza professionale, intrecciati con la fatica della traduzione concreta tipica di ogni progettazione educativa. Le educatrici e gli educatori devono giocoforza confrontarsi con questa pluralità di piani senza poter disporre di

facili e salvifiche panacee (il più delle volte presunte). Ecco perché si concludeva l'intervento richiamando la "dimensione artistica" dell'educazione, quella forma di artigianalità che richiede ogni volta un giudizio ed un'azione da attuarsi in una situazione complessa.

Il fatto che non esistano panacee ultimative e salvifiche rilancia un'ulteriore questione, accennata proprio alla fine del dibattito intercorso, e perciò soltanto introdotta. Data la sua portata, avrebbe meritato un altro pomeriggio di studio e di scandaglio. Nello specifico, si segnalava un punto di intersezione "caldo" in merito al fatto che la complessità, qualora non venisse compresa e assunta in una forma matura e responsabile, potrebbe anche condurre verso *una certa forma di relativismo*, conoscitivo ed etico. Questo implica necessariamente la messa a fuoco sull'interdipendenza fra *complessità e verità*. Come appena ricordato, tale questione, sicuramente fondamentale, non è stata affrontata, anche per ragioni di effettiva stanchezza e di una tempistica ormai agli sgoccioli. In ogni caso, si ricordava come l'eccessiva enfasi su di una dimensione prettamente "attivistica", ossia centrata su di una netta sovra-ordinazione del fare concreto rispetto a qualunque forma di riflessione e pensiero critico non aiuterebbe di certo in tal senso.

Infine, e così vado anche a concludere il racconto della "stanza pedagogica", un'ultima importante indicazione è emersa durante questo momento di condivisione.

1.4. L'importanza della coerenza e della testimonianza in educazione

Richiamando la grande difficoltà nel comporre, dal punto di vista del lavoro educativo, differenti ambiti non sempre facilmente armonizzabili – come ad esempio le dimensioni economiche, organizzative, progettuali, realizzative, di *accountability* e di *fund-raising*, che prevedono una molteplicità di competenze professionali da far integrare e interagire –, veniva infine ricordata una qualità essenziale per ogni educatore, a qualunque livello di perizia e responsabilità sia posto: la sua *coerenza* e *testimonianza*. Sono due qualità educative essenziali che rendono ragione non soltanto del carattere "incarnato" di ogni professione educativa, ma anche la sua doverosa assunzione di *responsabilità*. Coerenza e testimonianza che, nella *concretezza* e nella *quotidianità*, rendono appunto credibile l'impegno educativo in questo difficile compito di abitare la complessità, rendendo ragione di una fatica che, pur nelle mille difficoltà ed incertezze, si carica di una grande valenza pedagogica, antropologica e teleologica: *la speranza per un futuro migliore che si costruisce artigianalmente insieme fin da ora*.

CONCLUSIONI

Dopo questa concisa, seppur densa, narrazione, vorrei concludere con le parole di quello che è stato il mio maestro, Giuseppe Mari che, fin dal principio della mia esperienza dottorale in Pedagogia nel 2004, ha inciso in maniera mirabile ed indelebile nella mia formazione e nella mia crescita intellettuale ed umana, come guida preziosa fino al momento della sua prematura scomparsa, purtroppo avvenuta nel 2018. Il passaggio che riporterò è tratto da un'appassionata relazione che Giuseppe Mari tenne l'8 novembre 2018, pochi giorni prima della fine della sua parabola terrena, intitolata "I giovani e la fede tra ricerca, illusioni e incontri" tenuta nella sala-conferenze dell'Istituto Sant'Anna di Matera, in occasione del convegno "I giovani e la ricerca di Dio", organizzato dall'Istituto Superiore di Scienze Religiose Interdiocesano di Matera (Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale), riportato fedelmente ed integralmente in un numero della Rivista di Teologia, Filosofia e Scienze Umane *Studium Personae*, a lui appositamente dedicato.

Lo riporto, andando a chiudere il discorso, perché credo sia davvero una sorgente vitale per sostenere quanto è emerso via via nelle pagine precedenti e, al contempo, rilanciare la riflessione verso ulteriori orizzonti futuri. Nella relazione veemente – come era solito fare, dimostrando che non era un semplice esercizio retorico o stilistico, ma una profonda e maturata convinzione educativa –, parlando del mondo adolescenziale, e delle difficoltà che l'educazione manifesta oggi in questo incontro e dialogo, così argomentava, in un lungo passaggio argomentativo che merita offrirlo nella sua interezza

Allora forse si tratta di cambiare il focus da cui guardare quello che sta avvenendo. In che senso? Nel senso che noi, negli ultimi cinquant'anni, abbiamo giustamente valorizzato le diverse opportunità di tipo analitico che ci sono offerte dalle cosiddette scienze umane. Le scienze umane, psicologia, sociologia ecc., che svolgono un lavoro formidabile, ci hanno permesso di adottare strumenti conoscitivi come mai prima è avvenuto nella storia, ma, come sempre accade, il punto di forza è il punto di debolezza. Qual è il punto di forza delle scienze umane? Le scienze umane sono scienze descrittive. E cosa potrebbero mai essere se non scienze descrittive visto che le ha concepite la modernità, come stagione delle rivoluzioni scientifica che si è connotata attraverso il metodo osservativo-sperimentale: io non posso che osservare e tentare, vagamente, di riprodurre ciò che è descrivibile, perché, se non posso descriverlo, non potrò neanche mai immaginare la dinamica sperimentale di vario tipo, quantitativo o qualitativo, da mettere in campo per invalidare o convalidare la mia ipotesi scientifica. Le scienze umane, dunque, non ci possono dire niente sui fini, per il fatto che sono scienze e per il fatto che sono scienze in chiave descrittiva moderna. L'essere descrittive non è l'unico modo di essere scienze, evidentemente, e, in questo, credo che uno dei grandi lasciti del pontificato di Benedetto sia stato il richiamo forte da lui messo in campo all'esigenza di allargare la razionalità. Non c'è solo la razionalità descrittiva, dunque, ce ne sono anche altre, c'erano prima e ci stanno accompagnando

nel percorso storico. In ogni caso, se le scienze umane non ci possono dire nulla sui fini, forse questo è il problema, cioè che, in questi decenni, noi abbiamo approntato strumenti sempre più sofisticati per analizzare la situazione, ricavandone anche dati descrittivi importanti. Ben inteso, non sono venuto qui a dire che si è perso tempo perché oggi noi sappiamo molte più cose sull'adolescenza, sulla giovinezza, su tutto il resto, di quanto ne sapevamo prima, ma, come dice il *Vangelo di Marco*: "Che giova all'uomo guadagnare il mondo se perde la sua anima?". Che giova a noi sapere un mucchio di cose su che cosa vogliono, cosa pensano, dove stanno i giovani se poi non sappiamo cosa andare a raccontare a questi giovani? Cioè, se non sappiamo qual è il fine a cui dobbiamo tendere nel nostro essere prossimi a loro, che è l'invito che ci fa il Papa (Mari 2018: 175-176).

Bibliografia

- Alastra, V. (Eds.) (2019). *Narrazioni che disegnano mondi. Vivere la complessità, fare la differenza*. PensaMultimedia.
- Balduzzi, E. (2016). *Narrazione educativa e generatività del perdono*. Mimesis.
- Bocchi, G. – Ceruti, M. (Eds.) (1991⁶). *La sfida della complessità*. Feltrinelli.
- Bruner, J. (2005). *La mente a più dimensioni*, Laterza.
- Bruner, J. (2006²). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri.
- Callini, D. (2017). *Complessità felice*. Libreriauniversitaria.it.
- Cambi, F. – Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando.
- Demetrio, D. (Ed.) (2013). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Mari, G. (2017). *Pedagogia in prospettiva aristotelica*. ELS-La Scuola.
- Id. (2018). I giovani e la fede, tra ricerca, illusioni e incontri. *Studium Personae*, 9 (2), 173-203.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti.