Intrecciando formazione e relazionalità

Marco Milella*

Riassunto

La piena immersione dell'umanità nei flussi informativi e comunicativi è una caratteristica dell'attuale complessità quotidiana. Questa situazione rende urgente una peculiare sensibilità formativa. Per realizzarla, i processi formativi hanno continuamente bisogno di ritrovare una propria via, una propria "metodologia". Tale percorso li deve qualificare costantemente affinché non perdano la consapevolezza e la pregnanza della propria intrinseca ed estrinseca caratterizzazione: la relazionalità. Ricordare che ogni formazione si staglia su uno sfondo relazionale può sembrare ovvio, ma non è mai banale. Infatti, ogni contesto rischia sempre di essere dato per scontato e, quindi, "naturalizzato". Ogni contesto è, invece, frutto di percorsi storici e di scelte concrete di cui i formatori possono e devono assumersi la responsabilità. Il presente contributo intende offrire, perciò, una metodologia che intrecci continuamente formazione e relazionalità considerandole, in maniera ricorrente e alternata, una sullo sfondo dell'altra, tendendo sempre a rendere creativa, e non viziosa, la loro circolarità.

Parole chiave: *ecologia dell'attenzione; sfondo; domande doppie; descrizioni doppie.*

Intertwining formation and relationality

Abstract

The full immersion of mankind in information and communication flows is a feature of today's everyday complexity. This situation makes a special formative sensibility urgent. In order to achieve this, formation processes must continuously find their own way, their own "methodology". This path must constantly qualify them so that they don't lose the awareness and poignancy of their intrinsic and extrinsic characterisation: relationality. Remembering that every formation is set against a relational background may seem obvious, but it is never banal. As a matter of fact, every context is always in danger of being taken for granted and, therefore, "naturalised". Instead, each context is the result of historical paths and concrete choices for which formators can and must take responsibility.

* Università degli Studi di Perugia (Italia).

Civitas educationis, a. XIII, n. 1, giugno 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222314730 • DOI: 10.7413/2281-9568100
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

This contribution intends, therefore, to offer a methodology that continuously interweaves formation and relationality, by considering them, in a recurring and alternating manner, one against the background of the other, always tending to make their circularity creative and not vicious.

Keywords: *ecology of attention; background; double questions; double descriptions.*

1. Premessa

I percorsi formativi sono interessati e coinvolti nello sviluppo e nei cambiamenti dei processi di comunicazione interpersonali e di massa; ne usufruiscono e, allo stesso tempo, sono chiamati a interpretarli, a metterli in discussione per orientare formatori e formandi, spesso, anche attraverso gli stessi *media* che utilizzano e dei quali sono, inevitabilmente, pure cassa di risonanza. Non si può nascondere che la situazione formativa è, quindi, complessa, a volte quasi paradossale: si tratta di educare anche criticando gli stessi mezzi che si utilizzano. La paradossalità e la contraddittorietà, però, a dispetto del significato letterale delle parole, si possono affrontare; ovvero, fruendo di una metafora: si può veleggiare anche in direzione contraria al vento.

Di seguito si propone una "rotta" per non perdersi tra i flussi e i "flutti" delle informazioni, senza dimenticare che la posta in gioco riguarda soprattutto: il predominio, che le informazioni già hanno e che pretendono di accrescere nelle interazioni sociali, nonché, perciò, la necessità formativa di perseguire un'ecologia dell'attenzione. A tale proposito, Kittler[1] è drastico: "Media determine our situation" (Kittler, 1999: XXXIV), i *media* determinano la nostra situazione. Kittler sostiene che, nel passaggio tra '800 e '900, la scrittura ha subìto una sorta di detronizzazione: non è più l'unico *medium* con il quale narrare anche la propria e altrui formazione dell'identità. Attraverso il grammofono, il cinema e la macchina da scrivere si arriva alla dimensione attuale che ha riversato nella rete la quasi infinita moltiplicazione dei canali comunicativi. Pure Citton, in *Mediarchie* (2017), sembra seguire Kittler e ribadisce, deplorandolo, il predominio dei mezzi d'informazione anche nella politica e, di conseguenza, nella strutturazione delle società. L'idea che ci sia uno schiacciante e indebito determinismo nella strutturazione delle società umane, tramite i *media*, è stata ripresa più recentemente dagli studi di Han (2023), che denuncia l'"infocrazia", la tirannia dell'informazione; tirannica non solo nei regimi dichiaratamente dittatoriali, ma anche nelle società le cui popolazioni si sentono libere, sono indotte, condizionate a sentirsi libere. In queste società, infatti, l'informazione riesce a veicolare, anzi a imporre, concezioni che sembrano rendere ovvio il vivere e "naturali" le modalità

1 Kittler è autore di studi importanti sui *media* in ambito tedesco, è diventato famoso anche negli Stati Uniti ed è, forse, ancora poco conosciuto in Italia.

relazionali. Concezioni che non bisogna esitare a qualificare come vere e proprie trappole; le quali, però, a causa della propria *vis* auto-propagandistica, auto-promozionale, si presentano, invece, come se fossero affidabili, solide, appetibili, plausibili. Di conseguenza, in modo dilagante, riescono a proporre uno stile di vita egotico e individualista. In forza della propria interna logica, più solipsistica di quanto appaia, questo stile tende necessariamente a cancellare, dai rapporti intra-inter-umani, l'alterità, la dimensione sociale, comunitaria e pubblica della vita umana. In tal modo infligge enormi danni alla sfera formativa, dialogica, intersoggettiva. L'informazione tirannica "vetrinizza" qualcosa e/o qualcuno e lo addita come modello da imitare, un modello a cui gli altri vengono surrettiziamente manipolati a ispirarsi. Così, il passaggio dall'infocrazia alla "formazione deformativa" viene esercitato, gestito in modo talmente "soffice" che riesce a non farsi notare; in modo talmente "ovvio", "naturale", da sembrare che non ci sia affatto. Proprio il fatto di utilizzare la modalità "soffice", invece, significa, in questo caso, che tale passaggio è violento. Se non fosse violento, non avrebbe motivo di occultare se stesso.

Ulteriore conseguenza di questa situazione è che "siamo drogati di esperienze, e per questo cerchiamo di spremere dalla vita tutti i piaceri, fino all'ultimo. Eppure, incredibilmente, abbiamo fatto pochissimi progressi realmente trasformativi. Vogliamo tantissimo, ma facciamo pochissimo. Viviamo in una condizione di precarietà perenne" (Lovink, 2019: XXII) e presuntuosa. Infatti, molti vengono sommersi dai – e tra i – flussi e flutti delle informazioni: nella vita di tanti, lo "spazio" e il "tempo" che le piattaforme assorbono è così vasto da sedurre le persone a identificarsi con la totalità delle esperienze in rete:

> La maggior parte delle persone usa i termini social media o piattaforma, quando parla di internet. L'invisibile connettività wireless trasforma la piattaforma in uno dei tanti elementi del panorama. Come l'elettricità, la piattaforma è un'infrastruttura sempre presente, pronta e disponibile (Lovink, 2022: 88).

Di fronte a ciò, lo stesso Lovink (2022), nell'ultimo capitolo del testo citato, traccia un'interessante via di fuga, potenzialmente "ecologica", dalla "prigione" delle piattaforme: l'immaginazione, come meglio si vedrà nel presente testo, collegandola con il rigore e la responsabilità. Occorre, comunque, rendersi preventivamente conto che il termine "prigione", in questi casi, viene usato in maniera particolarmente inedita, perché la coercizione viene praticata non in modo tradizionale, tramite la chiusura, ma attraverso l'apertura:

> Al posto delle chiusure compaiono le aperture. Le celle d'isolamento vengono sostituite dalle reti comunicative. La visibilità è ora prodotta in maniera completamente diversa, non mediante l'isolamento ma attraverso la connessione. La tecnica informatica digitale rovescia la comunicazione in

> sorveglianza: quanti più dati generiamo, quanto più intensivamente comunichiamo, tanto più efficiente diventa la sorveglianza. Il telefono portatile come apparato di sorveglianza e sottomissione sfrutta la libertà e la comunicazione. Nel regime dell'informazione gli esseri umani non si sentono sorvegliati ma liberi. Paradossalmente, è proprio il senso di libertà a garantire il dominio. In ciò il regime dell'informazione si differenzia in modo fondamentale dal regime disciplinare. Il dominio si compie nel momento in cui libertà e sorveglianza coincidono (Han, 2023: 7).

Può apparire sconcertante, ma affinché gli esseri umani possano essere asserviti è necessario che si sentano il più possibile e assolutamente liberi. E, di pari passo con questa pseudo-libertà, progredisce anche, come aveva già fatto notare Postman (2021), la spettacolarizzazione dell'informazione, la sua trasformazione in intrattenimento e la "vetrinizzazione" delle esistenze personali (Codeluppi, 2021: 69).

Come valicare, dunque, questo punto, che forse potremmo denominare "punto cieco"? Di fronte a questo dilagante dominio informativo, perciò, Citton (2014) propone la necessaria attivazione di una vera e propria "ecologia dell'attenzione": attenzione non più considerata un problema individuale, ma collettivo, di gruppo e, di conseguenza, coinvolgente anche i processi formativi; non più inquadrata come una questione del singolo, ma almeno di un gruppo che vive, in maniera concentrica, all'interno di altri gruppi. Si è attenti, si diventa attenti verso un qualcuno o un qualcosa anche, e a volte solo, rispecchiando l'attenzione di chi ci circonda. Il "come" e il "verso cosa" si sia effettivamente attenti è collegato, non unidirezionalmente, ma circolarmente, al "come" si agisce. L'attenzione, quale processo imitativo, è, a maggior ragione relazionale: coinvolge tutti coloro che sono uniti e si uniscono nell'*ad tendere*, "tendere a, nel tendere verso" qualcosa. Perciò i processi formativi non possono rimanere indifferenti riguardo al fatto che l'"attenzione a" non è naturale, ma viene orientata e imitata (Milella, 2012). In questa prospettiva, la parola "attenzione" può rivelare, attraverso la propria storia etimologica (Cortelazzo & Zolli, 1999: 144), il duplice significato, appena citato, di tensione verso un obiettivo, un modello comune e, allo stesso tempo, quello di attesa, di aspettativa che qualcuno, qualcosa arrivi, si palesi.

Nel contesto dei crocevia tra i processi informativi, trasformativi e formativi, ineludibilmente, l'intersezione che si caratterizza per il fatto che a volte è visibile, altre volte, invece, è invisibile, è proprio la dimensione, la base relazionale interattiva specificamente umana (Sidorkin, 2023). I gangli di dominio, qualunque sia il loro ambito operativo, si trovano davanti a un bivio: riuscire a divenire sempre più predominanti oppure trovarsi costretti a ridimensionarsi. Costretti da chi o da che cosa? Da ciò che è diametralmente opposto al predominio ossia dalla relazionalità interattiva specificamente umana e umanizzante che i formatori responsabili e tenaci tengono presente e operante, innestano in tutti gli incroci, collegamenti e intersezioni che intercorrono fra i processi informativi, trasformativi e formativi (Gravett,

2023). Talmente di base è la sopraddetta relazionalità, da caratterizzarsi, come detto sopra, anche per una propria, a volte, visibilità; a volte, invece, per una propria invisibilità; nonché per l'ostilità che i gangli di dominio sulle informazioni, consapevoli della sua centralità, "vomitano" contro di essa per eliminarla dai processi informativi, trasformativi e formativi.

Citton in *Mediarchie* (2017) e Han in *Infocrazia* (2023) si oppongono a tale perversione. Tuttavia, non a caso, sempre più spesso, tali gangli lanciano la seguente sciagurata duplice ipotesi:

– la liceità e giustezza di sopprimere proprio la relazionalità interumana precisamente nei processi informativi, trasformativi e formativi;

– tali processi potrebbero – anzi dovrebbero – essere messi in atto senza praticare attenzione alcuna alla relazionalità interumana stessa.

A questo punto è inevitabile domandarsi: l'attenzione alla relazionalità interumana sarebbe sostituita dall'attenzione a che cosa? E sarebbe inevitabile rispondersi: dall'attenzione alle connessioni di dominio praticate dalle informazioni. Da parte di quei gangli (letteralmente e venalmente) interessati, tale concezione viene lanciata e ventilata quale funzionale e risolutiva ai fini della formazione. In realtà, essa è e rimane un mero, squallido e abominevole spettro, nonostante ogni tentativo di cosmesi quale sirena e/o specchietto per le allodole.

Una tale tragica evenienza si basa sul presupposto fatalistico secondo cui non possa essere messo in campo alcun tentativo concreto di mutare l'esistente, di superare un "ordine dato" delle cose. D'altro canto, il baluardo dell'insopprimibilità delle relazionalità non è, però, di per se stesso garanzia di umanizzazione dei processi formativi; è infatti la qualità significativa della relazionalità a qualificarli come umanizzanti e formativi, non la mera presenza delle interazioni. Anche perché, spesso, è proprio il dare per scontata, da parte di quei gangli detentori del dominio sulle informazioni, l'invisibilità della relazionalità, anzi la sua stessa inutilità, a renderla sempre maggiormente preda della più trita prepotenza e violenza informativa.

A tutto ciò è necessario che i processi formativi rispondano, reagiscano, si oppongano; onestamente e professionalmente, riconoscendo, però, che, spesso, anche il proprio "sguardo relazionale" è carente, è purtroppo relazionalmente lacunoso, è dolorosamente e tristemente invalidato dal *deficit* di una sorta di "maculopatia" relazionale, perché incontra un "punto cieco" che non fa vedere se stesso (Donati, 2021).

Ricapitoliamo e sviluppiamo quanto appena detto. Lo sguardo relazionale intenzionalmente formativo, praticato dai formatori nel corso dei processi formativi, è, fatalmente, menomato da questo *deficit*, ossia da insufficienza relazionale. Ed esprime la propria lacuna relazionale – fisiologica e fenomenologica – mentre viene esercitato. Senza che lo si voglia, questo sguardo viene fatto diventare, operativamente ossia nella prassi concreta, anche relazionalmente cieco. Di conseguenza esso occulta a se stesso tale propria (più o meno parziale) cecità relazionale; viene gestito in modo tale che occulti a se stesso sia la propria cecità relazionale, sia l'occultamento stesso, cioè l'operazione con cui occulta la propria cecità relazionale.

Lo sguardo relazionale, insomma, in alcuni momenti della propria attività produce una invisibilità di tipo particolare, unico, specifico, una invisibilità che avvolge, occulta e rende invisibile:

– la dimensione relazionale stessa;

– la cecità che affligge, inficia e rende, a volte, non vedente e non visibile lo sguardo relazionale.

Forse l'idea di "punto cieco" implica un paradosso come il concetto di "capro espiatorio" per Girard (2004: 73): affinché una persona sia effettivamente, operativamente resa e trattata come capro espiatorio, bisogna che i prepotenti, i violenti, la società di quel luogo e di quel momento non sappiano che stanno praticando, infliggendo la dinamica del capro espiatorio contro, appunto, un innocente.

Spesso, infatti, l'invisibilità della dimensione relazionale è subdola, è non manifesta, sembra non esserci sicché la relazionalità, la sua invisibilità sembra perfettamente visibile, anzi trasparente. Si tratta di quella trappola epistemologica che Von Foerster sintetizza nel "non vedere di non vedere" (Von Foerster, 1987: 216-217) o "non sapere di non sapere" (Von Foerster, 1990: 3-11). Entrambi questi auto-etero-inganni portano spesso alla arroganza di credere, di presumere di vedere e di sapere. Pertanto, solo non dando mai per scontato che la dimensione relazionale sia presente in modo qualificato e qualificante nell'esistenza e nella formazione, ci si può fare carico della cura di essa.

2. Liberare le relazionalità dalla invisibilità

Un intreccio indissolubile è qualcosa di diverso dall'accostamento di due "trecce" che si possano sempre eventualmente dividere. Si tratta di qualcosa – gestaltianamente – eccedente la somma delle due parti, di qualcosa che è terzo, è nuovo rispetto alle realtà accostate. È qualcosa che nasce non da una visione unica, ma da una "visione doppia", in questo caso, da quella della relazionalità e dalla visione della formazione. Nella situazione attuale, sicuramente complessa, un tale intreccio si può qualificare anche come una metodologia di lavoro, una via da percorrere per portare e riportare l'attenzione alle relazionalità al centro sia delle riflessioni teoriche sulla formazione, sia dei contesti nei quali le stesse sono messe in atto.

Andiamo per gradi. Esempio pregnante di eccedenza rispetto alla semplice somma delle parti è il funzionamento del senso della vista. La visione binoculare umana ottiene sempre qualcosa in più, qualitativamente, della mera somma della visione dei due occhi. La visione binoculare, infatti, non è meramente la somma del *visus* di ogni singolo occhio, ma permette di cogliere, attraverso il rapporto tra i due occhi, una dimensione terza, nuova: quella della profondità. È il frutto di una combinazione di informazioni e, soprattutto, di una connessione fra due organizzazioni (nella fattispecie, fra i due occhi) che "producono" informazioni, le quali, se non venissero intrecciate rimarrebbero limitate a se stesse, non raggiungerebbero la profondità.

Proprio per sfuggire al livellamento di massa al quale tendono varie forme di "infocrazia", la formazione necessita di scoprire e inventare costantemente la propria profondità combinando continuamente e nuovamente diverse specie di "occhi" ovvero di prospettive, di sfondi, di aspettative con le quali guardare e guardarsi. Quindi, la profondità si può cogliere solo come l'intrecciarsi reciprocamente ininterrotto del "comportamento" distinto, a sé stante di un occhio, con il "comportamento" pure distinto, a sé stante dell'altro occhio. Si tratta, pertanto, di un cogliere non passivo, ma costruttivo, a volte volontario, a volte involontario.

Questa interazione ininterrotta costituisce una vera e propria relazionalità; perciò può rappresentare una buona metafora del ruolo e del significato che la relazionalità stessa svolge nelle interazioni tra formatori e formandi, in ogni processo formativo. La relazionalità inter-intra-umana, quindi, è, per la formazione, una dimensione costitutiva, ma non automaticamente visibile, palese, appariscente. È costitutiva, perché è in essa che le persone maturano, si realizzano, consistono, stanno e co-evolvono. Gli oggetti e le cose, però, sono talmente palpabili, tangibili, misurabili e impongono a noi la propria visibilità, evidenza in modo così forte da mettersi davanti a tutto e a tutti: in realtà è per complicità nostra che conquistano, usurpano il primo piano. Anzi, siamo noi, che con le nostre scelte e decisioni, li "promuoviamo" verso questo primo piano e non solo facciamo retrocedere le relazioni nello sfondo, ma di fatto le facciamo "uscire di scena", rendendole invisibili. È chiaro, perciò, che, con metodo e abnegazione, è possibile riportare la relazionalità al livello che le spetta: il primo. D'altronde, cercando di scoprire, ovvero liberare la relazionalità da ciò che la copre, si enuclea e si esprime:

– la base più autentica delle possibilità formative e anche

– l'infinita plasticità (a volte pure così pericolosa da diventare de-formazione) della formazione stessa e della definizione che di essa si dà.

Solo l'attenzione e la cura alle relazionalità rendono realizzabile la vocazione concatenante e costruttiva della formazione. Ogni processo formativo, infatti, costruisce la propria identità, se stesso, viene identificato per quello che è, a seconda di come intreccia, nel proprio percorso, in modo consapevole o inconsapevole, la formazione con la relazionalità. La qualità effettivamente ed efficacemente formativa, da parte della e nella relazionalità, non è un qualcosa che si ottenga attraverso una singola combinazione (come avviene nell'interazione tra i due occhi), ma è l'attenzione e l'attitudine costante a connettere, a integrare in molteplici visioni e descrizioni doppie il percorso che si sta vivendo come formatori e/o come formandi.

In questa prospettiva, i processi formativi possono tendere alla batesoniana ecologia delle idee (Bateson, 1976) che può confrontarsi continuamente anche con la già citata ecologia dell'attenzione (Citton, 2014). La possibilità della connessione continua e imprevedibile è la strada per uscire anche dalla ripetitività delle idee, delle percezioni e delle concezioni. Utilizzare, per la formazione e la relazionalità, la metodologia della visione doppia significa tentare di uscir fuori dal circolo vizioso delle domande e delle

risposte oziose e banalizzanti. Ogni intreccio diviene un "confronto doppio o multiplo" (Bateson, 1984: 120). Ogni connessione, infatti, si basa su una differenza; allo stesso modo ogni percezione si fonda su una differenza che permette di uscire dall'indifferenziato e indifferente per conoscere e vivere più autenticamente. "Gli organi di senso umani possono ricevere *soltanto* notizie di differenze, e per essere percettibili le differenze devono essere codificate in eventi *temporali* (cioè *cambiamenti*)" (*Ibid*.: 99).

Principio-base della metodologia della visione doppia è che "due strutture (…), se combinate opportunamente possono generare una terza" (*Ibid*.: 112). La nuova struttura, nascendo dall'integrazione delle prime due, è anche la condizione che permette a noi di comprendere le stesse. La comprensione si realizza, quindi, nella relazione che consente anche l'autoconoscenza, attraverso l'*alter*. Secondo la lezione ermeneutica di Gadamer, la comprensione è circolare: comprendere vuol dire comprendere l'altro, mentre si comprende se stessi (Gadamer, 1973; 1983).

La lunga abitudine a non riconoscere l'importanza dell'alterità per l'auto-conoscenza ha prodotto e produce diffidenza, paura se non addirittura odio (Santerini, 2019; 2021), segregazione e razzismo (Pasta, 2018). Apprendere a cercare una dimensione sempre nuova nelle interazioni vuol dire, di fatto, esercitarsi, anche preventivamente, in modo tale da non cadere nella negazione dell'alterità oppure nella dipendenza da quest'ultima e distinguere, invece, la continua interdipendenza da essa stessa. Riconoscere il rapporto tra ciò che si mette in comunicazione e ciò che ci si aspetta dalla combinazione costituisce già un frutto importante, dal punto di vista epistemologico, per questo metodo che implica sempre una nuova apertura di orizzonti. Ciò che si confronta, ciò che si mette in relazione contiene *in nuce* quali possano essere gli sviluppi anche inconsapevoli della ricerca. In questo caso, pure le indagini sulla formazione intrecciata alla relazionalità possono far riferimento a rapporti tra fenomeni e processi di classificazione degli stessi. I livelli relazionali sono imprescindibili per costituire i contesti di percezione e descrizione dei fenomeni umani e, quindi, anche di quelli formativi. A seconda di quale relazionalità accompagni un certo processo formativo, lo stesso si qualificherà e potrà essere qualificato positivamente o negativamente.

Far emergere le dimensioni relazionali risponde anche all'impellente bisogno di cambiare il modo di porsi le domande e di darsi le risposte, per formare a intravvedere altre visioni doppie dei problemi della vita.

3. Moltiplicare le descrizioni

Applicare il metodo del confronto multiplo equivale, precisamente, a porsi ulteriori domande, nuove. Domande che non vadano linearmente in un'unica direzione, ma che mettano in luce gli aspetti dello sfondo: sono, infatti, quelli relazionali che bisogna rendere visibili. Su essi e a partire da essi, fra gli interlocutori sorgono le domande:

– sia circa gli oggetti (comunemente cosiddetti al centro degli interessi), le caratteristiche degli oggetti e la qualità delle relazioni intercorrenti fra gli interlocutori che si pongono reciprocamente le domande;

– sia relative al contesto relazionale passato, presente e ipotizzabile per il futuro in cui gli interlocutori sono stati, sono e potrebbero essere presenti e interagire.

È a questo punto che ogni domanda, nel momento stesso in cui interroga sia circa un oggetto, sia circa uno sfondo relazionale di esso, diventa, quindi, almeno doppia.

È la "visione doppia", quindi, che dà vita a un intreccio fecondo. Di conseguenza, essa costituisce un'analogia e una metafora della "descrizione doppia" (Bateson, 1984: 97-99), la quale, perciò, può essere considerata come frutto di – e come risposta a – una o più domande doppie. Non a caso, al fine di applicare la metodologia della visione doppia, Bateson propone di partire dalle domande doppie. Le domande doppie, per Bateson, prima di essere una metodologia, una via, sono soprattutto un fondamento profondo, anzi una espressione profonda della facoltà di descrivere e di auto-descriversi. Infatti, rifacendosi alla distinzione gnostica tra *pleroma* e *creatura*, che riprende da Jung (1993: 443-463), Bateson (Bateson & Bateson, 1989: 33-53) caratterizza:

– il *pleroma* come tutto ciò che è inorganico (per esempio: i sassi, i minerali) e che, soprattutto, non dà una descrizione di se stesso;

– la *creatura* come tutto ciò che è organico (per esempio: piante, animali, persone), che *comunica* e, pertanto, dà sempre, sia pure a volte solo implicitamente, una descrizione di se stessa, un'auto-descrizione. La creatura, dunque, è già intrinsecamente relazionale, capace sia di andare oltre se stessa, sia di oltrepassare ogni descrizione che abbia precedentemente data di se stessa, nonché di mantenersi in tale dinamismo, perché non vive mai in un'unica descrizione, in un'unica visione, ma sempre almeno in una descrizione doppia: in quella che guarda all'esterno e in quella con cui guarda se stessa e all'interno della quale, appunto, può auto-descriversi.

Schematizzando: quando, fruendo della descrizione doppia, si attribuisce una caratteristica a qualcuno, di conseguenza e contestualmente si stabilisce:

– lo sfondo sul quale appare la descrizione;

– l'auto-descrizione dell'identità di colui che descrive qualcun'altro;

– l'auto-descrizione che di se stesso fa colui che è sotto osservazione;

– il rapporto tra l'auto-descrizione che di se stesso fa colui che è sotto osservazione e la caratteristica che gli viene attribuita.

Perciò: capacità di descrivere e di auto-descriversi, visione doppia, domanda doppia e relazionalità sono, in questa prospettiva (ossia nella prospettiva della metodologia che intrecci continuamente formazione e relazionalità) generate insieme, nascono insieme e si possono "conoscere" solo insieme, mai separatamente. L'idea stessa del conoscere ne viene modificata: seguendo una suggestione del poeta Claudel, si può dire che "conoscere è nascere con (connaître, c'est naître avec)" (Claudel in Bourdieu, 2013: 113) un nascere e un rinascere insieme, vivendo la relazione e la storia della

relazione tra i termini "nascere" e "conoscere" e, soprattutto, tra ciò che evocano e rappresentano.

Descrizione e visione doppia aiutano, inoltre, a cambiare il modo di porsi le domande sulla differenza, sull'alterità. Queste domande, in virtù della descrizione e della visione doppia, invece che esprimersi, formularsi a senso unico con modalità, angolazioni e inquadrature tali che unicamente suscitino, evochino, incutano e diano corpo a una percezione di minaccia, che spesso le accompagna, possono diventare, al contrario, uno sfondo e una imprescindibile prospettiva formativa di sviluppo per i problemi interumani. È giusto, dunque, parlare di domande doppie perché viviamo, a livello creaturale umano, sempre almeno in una descrizione doppia. Giova ripetere che la creatura umana è già intrinsecamente relazionale, perché non vive mai in un'unica descrizione, in un'unica visione, riguardo a qualche oggetto o persona, ma sempre almeno in una descrizione doppia, ossia in quella riguardante l'esterno e in quella riguardante se stessa, che può, appunto, auto-descriversi: auto-descrivere sia "se-stessa-che-guarda" l'esterno, sia "se-stessa-che guarda" se stessa. Le domande doppie sono, infatti, il rispecchiamento, un tentativo di rendere conto delle descrizioni doppie anche quando, e succede spesso, queste descrizioni doppie sono occultate, negate e/o date per scontate. Quando si parla di visione doppia:

– si prende spunto dall'esempio pregnante costituito da come gli occhi vedono le cose, appunto, visibili, tangibili, osservabili;

– ci si riferisce alla dimensione della profondità con la quale e nella quale l'uomo intreccia, combina, abbina le due distinte visioni con cui i singoli occhi – ciascuno per conto proprio – colgono, vedono, guardano, collocano le cose (appunto, visibili) che stanno guardando.

– L'umanità, però, con la propria capacità di visione binoculare, non si limita a vedere il visibile, a toccare il tangibile, a misurare il misurabile. Prendendo spunto da questo livello della realtà materiale, oggetto dei sensi, l'umanità vede, immagina, sogna e tocca altri livelli di "realtà" che soltanto essa "intravede e raggiunge": ne parla con i propri simili, li proietta dentro di se stessa e al di là di se stessa. L'umanità ha questa capacità combinatoria: la capacità di abbinare il regno delle scienze con i regni della fantasia, dell'immaginazione, delle religioni, del possibile, del sogno, dell'oltre, del "non ancora". Sulla luna, prima è "arrivata" l'umanità; poi, soltanto dopo, sono arrivate le astronavi, le sonde, i mezzi semoventi. Nessuno può, in modo preventivo, conoscere ed esaurire le potenzialità umane. Perciò va richiamata l'attenzione sul fatto che le descrizioni doppie si possono applicare anche e soprattutto in campo formativo, intrecciando la formazione con la relazionalità.

Per l'auto-etero-distruzione, l'umanità continua a dare prova, dai tempi più remoti fino ad oggi, di grandissimo "rigore" e di grandissima "immaginazione", tanto da contagiare e da rendervi funzionale quella che è stata denominata "prigione delle piattaforme" dell'informazione e non. Volerne rimanere prigionieri, equivale a volersi auto-distruggere. Come via di liberazione, Lovink (2022) ha suggerito l'immaginazione. Occorre puntare a

un intreccio reciprocamente creativo, indissolubile e responsabile tra formazione e relazionalità, tale che riesca ancor meglio a creare un connubio formativo tra "rigore" e "immaginazione", nel quale ognuno dei due poli si faccia reciprocamente responsabile per la promozione formativa dell'altro. Infatti, "il rigore da solo è la morte per paralisi, ma l'immaginazione da sola è la pazzia" (Bateson, 1984: 287). Quanto più, invece, i formatori intrecciano formativamente e indissolubilmente i due poli, tanto meglio gli stessi formatori fondano e garantiscono, nei processi formativi, l'esercizio della responsabilità: la responsabilità di dare al rigore e all'immaginazione il giusto ruolo, in modo che convivano, si incrementino a vicenda e né l'una, né l'altra degeneri per ipertrofia o ipotrofia.

4. Moltiplicare le domande

Lo stesso Bateson fornisce qualche esempio di domande doppie nonché indicazioni su come formularle. In un salmo (8,5) della Bibbia si pone l'interrogativo: "che cos'è l'uomo … perché te ne curi?". Bateson "risponde" riformulando liberamente il quesito con una domanda doppia: "«Che cos'è un uomo, che può conoscere la malattia e (forse) guarirla?» e poi: «Che cos'è la malattia, che un uomo può conoscerla e (forse) guarirla?»" (Bateson & Bateson, 1989: 105-106). Questa domanda, doppia, contestualizza a livello relazionale e storico "che cosa è l'uomo", lo preserva dall'astrazione, dall'essere risucchiato dal e nel livello astratto, fuori dalla storia vissuta, fenomenologica. Possiamo inventare, creare, immaginare altre domande doppie, riguardanti ogni realtà. Con questo tipo di domande Bateson fa emergere la dimensione relazionale, esistenziale, contestuale, storica: quella che, in questo caso, lega e collega l'umanità, la malattia, l'eventuale guarigione; ciò che è importante è che tutti questi elementi sono combinati e combinabili da Bateson e da chiunque; non sono da percepire e concepire come isolati e isolabili. A maggior ragione, non si dovrebbero mai concepire esperienze di formazione a prescindere da contesti relazionali concreti che fungano da banco di prova, da "cartine al tornasole" delle idee enunciate nei progetti di formazione. In questo senso, astrarre significa negare le relazioni, le connessioni proprio in processi, come quelli formativi, che senza relazioni non sarebbero, anzi, non sono neanche concepibili. Inoltre, tale negazione non è portatrice di neutralità, di "oggettività", come a volte si pensa, ma di un pensiero unico, dominante e asfissiante, ovvero di una "visione unica"[2], opprimente e oppressa.

La domanda doppia che Bateson ripete più volte è: "Che cos'è un numero che un uomo può conoscerlo e che cos'è un uomo che può conoscere un numero?" (Bateson & Bateson, 1989: 46; 175; 265). E se il rapporto

2 A questo proposito, sia Bateson (1989: 301), sia Bruner (1997: 127) citano un frammento poetico di una preghiera del poeta William Blake: "Possa Dio preservarci dalla visione unica…".

tra un uomo e un numero può apparire, a prima vista, spersonalizzante, ecco che la domanda viene ricontestualizzata coinvolgendo una relazione fondamentale, archetipica, ovvero quella genitoriale: "Che cos'è un padre, che un uomo, una donna o un bambino possono conoscerlo; e che cosa sono un uomo, una donna o un bambino, che possono conoscere un padre?" (Bateson & Bateson, 1989: 46). Questa domanda costituisce anche un'ulteriore prova di come:

– la domanda doppia possa essere posta riguardo sia a qualunque realtà, sia ad ogni relazione intercorrente fra le realtà;

– la conoscenza comprenda, allo stesso tempo, una continua correlazione, distinzione e inversione del rapporto figura-sfondo.

– La paternità di un uomo non si esplicita se non in presenza di qualcuno che la riconosca, cioè: non si esplicita da se stessa, ma viene esplicitata, ufficializzata, documentata, registrata e storicizzata solo da parte di qualcuno in grado di riconoscerla; la paternità genera un bambino. Quest'ultimo, nascendo, se è primogenito, a propria volta, fa, in un certo senso, "nascere", fa diventare qualcuno, per la prima volta, genitore, padre.

Con questa metodologia, ogni differenza rivela una relazione e svela di essere relazione e può diventare l'occasione di porsi almeno una domanda doppia che apra ad altre connessioni feconde per ulteriori domande doppie e ulteriori relazioni. Nei rapporti interpersonali e interculturali, si può valorizzare il contributo reciproco ed interdipendente che gli uomini si danno nella costruzione delle identità di presunta appartenenza. Il Sé e l'Altro sono, infatti, indissolubilmente legati dalla relazionalità manifestata dalla domanda doppia: chi è il Sé (Tizio) che l'Altro (Caio) può conoscerlo e chi è l'Altro (Caio) che può conoscere il Sé (Tizio)? Anche in questo caso, infatti, la risposta a una domanda doppia pone in primo piano la relazione, non astratta, di mera logica, ma concreta, effettiva e storica, all'interno della quale emergono le caratteristiche individuali dei soggetti o le caratteristiche di una cultura. Invece, senza la propria relazione e differenza storica, ossia se vengono private del proprio concreto tangibile divenire nel tempo e nello spazio, di conseguenza le peculiarità concrete appaiono – anzi, vengono fatte apparire – statiche, astratte e senza alcuno sfondo concreto di riferimento, mutate in un qualcosa che sta a sé, dotato di una propria pseudo a-temporalità e pseudo a-territorialità, situato fuori dalla portata di un'azione comune e formativa, concreta e storica. Tale azione comune e formativa, al contrario, va orientata proprio sulle relazioni effettive, vissute fra ogni concreto Sé e ogni concreto Altro; essendo storiche, tali relazioni consentono di risalire alle proprie premesse, sottoporle a critiche e rettificarle. Invece, senza la presenza concreta, storica ed effettiva dell'Altro, saremmo soltanto costretti a subirne le, anche letali, conseguenze. Infatti alcune premesse, presenti in ogni popolazione, millantano che la cultura da esse prodotta sia onni-comprensiva e onni-interpretativa dell'intera realtà. Perciò tale cultura e la rispettiva umanità pongono se stesse al centro dell'universo e non possono contemplare che esistano dimensioni diverse perché anch'esse potrebbero rivendicare di costituire il centro. Come nel

sistema eliocentrico e copernicano, però, il centro è dato dal sole, ossia da un altro ambito rispetto a quello dei pianeti, così è possibile trovare sempre un'altra prospettiva, rispetto all'unilateralità di un unico "pianeta", di un'unica cultura e visione. Questa prospettiva pone al centro non il Sé o l'Altro, ma la relazione tra il Sé e l'Altro, riconoscendo che ogni apprendimento significativo amplia e cambia gli orizzonti e che ogni processo simile nasce dall'integrazione e dal confronto tra diversi modelli di mondo.

La domanda doppia, esplicitando la relazionalità inter-umana, apre sempre a un altro ordine di problemi, a un altro livello di realtà, a un'altra dimensione relazionale. In effetti, il livello relazionale è presente in ogni aspetto, in ogni attività umana. Perciò può essere intrecciato in tutti gli ambiti di vita dell'umanità. Paradossalmente proprio questa onnipresenza lo rende spesso "invisibile" e, senza almeno una domanda doppia, non diventa visibile, percepibile. Nei contesti intrapersonali ed interpersonali tali domande doppie possono provocare collegamenti inaspettati e graduali cortocircuiti con l'impensato, ossia con ciò che, solitamente, viene pensato essere fuori dalla quotidianità, ma che non lo è, è solo spostato e divergente rispetto all'abitudinario.

Così, gli esseri umani si aiutano reciprocamente nella costruzione delle rispettive identità: ognuna è frutto di reciprocità relazionali. Il Sé e l'Altro sono sempre indissolubilmente legati nel livello relazionale esplicitato dalla domanda doppia: "chi è x che y può conoscerlo, e chi è y che può conoscere x?". La conoscenza, in questo caso, non verte unicamente sugli individui. In questa prospettiva, al centro dell'attenzione non sono essi, i termini, gli individui, ma le relazioni stesse. La conoscenza, allora, non punta alle caratteristiche dei singoli individui, ma alle peculiarità di interazione che si creano tra le persone. I rapporti umani sono relazioni e si situano a livello di relazioni che influenzano e permettono le caratteristiche individuali. Viene così capovolta l'ottica che fa dipendere un rapporto dalle caratteristiche dei singoli, piuttosto che dalle qualità della relazione stessa. È la relazione, invece, che permette di far vivere e rivivere le diverse peculiarità di ogni singola persona e, soprattutto, consente la traducibilità reciproca dei diversi universi personali, il mettersi gli uni nei panni degli altri.

Dopo la comune umanità, che è il fondamento primario, le "domande multiple" sono la base metodologica per la traducibilità dei linguaggi umani e della comunicazione di almeno due punti di vista che si incontrano per creare un terzo piano, un terzo ordine e livello del discorso. Di questi incontri creativi c'è sempre più bisogno, sia che li si intenda come strumenti, sia che li si consideri come fini della formazione. È necessario, perciò, fare tutto il possibile affinché vengano perseguiti e realizzati in modo che svolgano la duplice funzionalità di mezzi e di fini. D'altra parte anche avere chiari tali mete e tali strumenti formativi non implica automaticamente che la capacità relazionale possa essere trasmessa direttamente e linearmente a chi ci sta di fronte. La capacità relazionale, infatti, s'identifica con un mutamento del quadro epistemologico della conoscenza e dell'apprendimento. Questo mutamento è impossibile se la

formazione è troppo prevedibile, grigia, passiva e contenutistica. Possibile, invece, se, nei processi formativi, si vive deliberatamente la dimensione relazionale. Infatti, la relazionalità non va avanti attraverso le risposte "esatte" alle domande rituali. In questo senso formare alla qualità relazionale si palesa come un rischio produttivo e il non correrlo è veramente pericoloso e pernicioso.

Di conseguenza, non si può più far finta che le persone non "si curano delle strutture di relazione, della posizione in cui si trovano rispetto agli altri in un rapporto di amore, odio, rispetto, dipendenza, fiducia, e astrazioni analoghe. Questo è il punto ove cadere in errore è doloroso. Se noi ci fidiamo di qualcuno e scopriamo che costui non meritava fiducia; o se diffidiamo di qualcuno e scopriamo che in realtà costui meritava fiducia, ci sentiamo *male*" (Bateson, 1976: 488-489). Imparare a far emergere questa sofferenza è sempre più necessario, soprattutto quando avviene all'interno di ambienti sedicenti formativi. In tali contesti, infatti, essa costituisce una sofferenza ancor più ingiusta, talmente ancor più ingiusta da venire, perciò, da parte dei responsabili, nascosta, non identificata come tale; anzi data per scontata, per "naturale", sotto un'etichetta "formativa". Distinguere concezioni e pratiche formative giuste e ingiuste diventa un compito che mai può dirsi ultimato, ma che, proprio per questo, necessita, sempre, di essere cominciato, ricominciato e portato avanti (Milella, 2023).

Formare a una sana qualità relazionale vuol dire percepire, concepire e sperimentare i rapporti umani, anche interculturali, in maniera sempre correlata, in uno scambio continuo di ruoli, come in una danza, nella quale si è felici o infelici della parte che si impersona. Ogni parte è, infatti, frutto dell'interazione di molti livelli di comunicazione; frutto che riassume istantaneamente le risultanti delle premesse sia di come ci si vuole disporre, sia di come gli altri ci vogliono collocare. Ecco perché, per orientare quest'interazione, bisogna formare e formarsi almeno alla sensibilità, che permetta di cogliere l'aspetto relazionale, che è onnipresente trasversalmente a tutta l'umanità. Solo così si può evitare che la nostra descrizione, la nostra classificazione dell'altro diventi astratta e, quindi, una prigione per il Sé nonché per l'Altro, una riproduzione spesso subdola dei rapporti di forza e di predominio e si rafforzi il divario tra chi può descrivere, definire e chi può solo lasciarsi descrivere, definire (Gümüşay, 2021). Nessuna descrizione e classificazione astratta può prevenire e/o dissolvere il circolo vizioso dei rapporti infelici tra le persone, tra le culture, quando, anche senza rendersene conto, non si fa altro che reagire alle reazioni altrui. Per uscire fuori dalla ripetitività, con cui viene mortificata la relazionalità di qualità, bisogna apprendere un'attenzione "ecologica", impegnativa, forse faticosa, ma affascinante, alle posizioni che le persone e le culture si danno reciprocamente. Infatti, è al livello del come ci si sente nell'interazione, è al livello dei sentimenti e delle emozioni, che si pongono molte premesse per i rapporti intrapersonali, interpersonali ed interculturali.

5. Informare con responsabilità

Da quanto finora detto, emerge chiaramente che la relazionalità si declina in molteplici aspetti, in differenti livelli. Per livello relazionale s'intende:

– sia l'aspetto, dei messaggi comunicativi, che regola i reciproci modi di "vedersi" tra le persone;

– sia il contesto, che i rapporti interpersonali creano e all'interno dei quali sono creati.

– I livelli relazionali si formano in concomitanza con le abitudini comunicative. Queste ultime sono, a loro volta, il frutto di una ripetizione, di una regolarità relazionale. In ogni caso, nella quotidianità anche dei processi formativi, ci è difficile distinguere le abitudini suddette dai livelli relazionali. Siamo molto più pronti, per esempio, a classificare se ci siamo sentiti aiutati, rifiutati, accolti, respinti, etc., piuttosto che a evidenziare il livello o, meglio, la qualità della relazione che stiamo vivendo. Anche per questi motivi, è sempre necessario un intreccio tra formazione e relazionalità, attraverso il quale "vedere", imparare a percepire le interazioni come parti di un livello relazionale. Naturalmente tutto ciò non può avvenire direttamente, come se il percorso fosse lineare, ma indirettamente perché il cammino relazionale formativo non è tracciato in anticipo, ma si costruisce mentre lo si percorre. Inoltre, la consapevolezza riguardante i, e insita nei, livelli relazionali non è solamente cognitiva, ma riguarda nuove possibilità esistenziali, nuovi ambiti di espansione emotiva. In questo senso, un cammino formativo, mentre porta a consapevolezza una nuova relazionalità, rende allo stesso tempo inconsapevole il livello relazionale precedente. Ciò significa che una comunicazione cambia di significato a seconda del livello relazionale che la interpreta.

L'intreccio di cui si è parlato, quindi, deve lavorare molto su ciò che è considerato ovvio e dato per scontato. Soprattutto di fronte ai ricorrenti e incombenti problemi di violenza interpersonale, l'"ovvietà" diventa un terreno d'indagine prioritario. Tentare d'integrare formazione, comunicazione e relazionalità vuol dire anche puntare l'attenzione verso ciò che è talmente presente, talmente sotto gli occhi di tutti, da sfuggirci che potrebbe, invece, fungere anche da sfondo alla prepotenza e all'oppressione.

Non bisogna mai fermarsi nel tentare di colmare lo iato tra la teoria di ogni possibile formazione, comunicazione, relazionalità e l'agire operativo, concreto di ogni relazionalità, comunicazione e formazione.

L'epistemologia non è tanto lo studio di come sia possibile conoscere, quanto l'attenzione a come di fatto si conosce (Bateson & Bateson, 1989: 39). Così, per elaborare una formazione futura migliore della presente, bisogna non unicamente teorizzare auspicabili livelli relazionali formativi migliori degli attuali, ma, al contrario, contestualmente e formativamente esplicitare i – e intervenire sui – livelli relazionali messi in atto dalla formazione che è in corso d'opera. Se si tende a diventare autentici formatori, infatti, prima di tutto, si dà e si "trasmette" sempre se stessi. Nella quotidianità, piena anche di momenti di tensione con l'altro, le buone idee sull'educazione vengono

inevitabilmente, a volte, soppiantate da atteggiamenti, azioni e risposte non direttamente intenzionali e controllabili. In questi casi, i formatori fanno riferimento a quel serbatoio di abitudini e di premesse stratificate nella propria formazione. Queste abitudini, però, si trovano catapultate, spesso, in contesti differenti da quelli nei quali sono nate.

Siamo partiti ricordando che Han paventa che la dimensione dialogica sia sostituita da un'informazione onnipresente e onnipervasiva. In questo modo, l'*infocrazia* porterebbe anche a una patologia, a un'*infodemia* (Han, 2023), ovvero a un annullamento del rapporto tra l'informazione stessa e la realtà dei fatti, a un superamento – anzi a un rinnegamento e a una omissione – della verifica veritativa delle informazioni, a causa degli eccessi di velocità con i quali le piattaforme (dei citati gangli di dominio) producono le stesse. Di fronte a tale situazione, il tempo delle relazioni sembrerebbe, quindi, superato, abrogato; eppure, al contrario, bisogna continuare a cercare la qualità della vita e della formazione proprio in quella qualità relazionale che fa emergere, mai in maniera ultimativa, anche la verità delle relazioni, l'autenticità o meno degli sfondi relazionali sui quali anche le informazioni più false devono comunque stagliarsi.

La relazionalità intrecciata alla formazione si deve assumere un compito imprescindibile: quello di portare le informazioni fuori dal campo dei segnali automatici e di riconoscere la peculiarità delle scelte umane. Considerare, quindi, che "quando si compie una scelta vengono *create* delle informazioni" (Von Foerster, 1987: 171). Compiere una scelta significa, in questo contesto, assumersi la responsabilità di essa, una responsabilità squisitamente relazionale: bisogna formare a non vivere passivamente gli incontri interumani e a ricordare che "l'informazione è il modo in cui si cambia dopo il coinvolgimento con (…) qualcuno" (Von Foerster, 1987: 45). L'informazione, intesa come decisione, come scelta responsabile, si staglia sullo sfondo dei segnali automatici e ripetuti: senza di essi non sarebbe possibile neanche cogliere la discontinuità che, pur non distruggendo lo sfondo su cui emerge, contribuisce, però, a modificarlo e a renderlo vivo. Su questo cambiamento continuo, a volte anche impercettibile, del contesto di relazioni umane, riposa questa concezione dell'informazione. E di questo stesso mutamento si alimenta, ovviamente, anche la formazione e la "tras-formazione" interumana. Formare, infatti, implica, come minimo, la scelta di tentare di non ribadire l'ovvietà, di non confermare l'usuale e, quindi, di ricomporre un contesto di relazioni emotive e cognitive secondo un ordine e una modalità diversi da quella di partenza. La lotta formativa per le qualità delle relazioni non è mai finita e per poter disinnescare le armi del condizionamento assoluto e, quindi, del determinismo informativo si può e si deve sempre imparare e re-imparare a porre sempre nuove domande, doppie e/o multiple.

Bibliografia

Bateson, G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi.
Bateson, G. (1984), *Mente e natura*, Milano: Adelphi.
Bateson, G. & Bateson, M.C. (1989), *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*, Milano: Adelphi.
Bourdieu, P. (2013), *Il senso pratico*, Roma: Armando.
Bruner, J.S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli.
Citton, Y. (2014), *Pour une écologie de l'attention*, Paris: Éditions du Seuil.
Citton, Y. (2017), *Médiarchie*, Paris: Éditions du Seuil.
Codeluppi, V. (2021), *Vetrinizzazione. Individui e società in scena*, Torino: Bollati Boringhieri.
Cortelazzo, M. & Zolli, P. (1999), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
Donati, P. (2021), *Lo sguardo relazionale. Saggio sul punto cieco delle scienze sociali*, Milano: Meltemi.
Gadamer, H.G. (1973), *Ermeneutica e metodica generale*, Torino: Marietti.
Gadamer, H.G. (1983), *Verità e metodo*, Milano: Bompiani.
Girard, R. (2004), *Il sacrificio*, Milano: Raffello Cortina.
Gravett, K. (2023), *Relational Pedagogies*, London, New York, Dublin: Bloomsbury Academic.
Gümüşay, K. (2021), *Lingua e essere*, Roma: Fandango.
Han, Byung-chul (2023), *Infocrazia*, Torino: Einaudi.
Kittler, F.A. (1999), *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford (CA): Stanford University Press.
Lovink, G. (2019), *Nichilismo digitale. L'altra faccia delle piattaforme*, Milano: Egea.
Lovink, G. (2022), *Le paludi della piattaforma. Riprendiamoci internet*, Roma: Nero.
Milella, M. (2012), *La formazione oltre lo specchio dell'imitazione*, Perugia: Università degli Studi di Perugia, Culture, Territori, Linguaggi.
Milella, M. (2023), *In ascolto dei "senza voce". Formarsi a distinguere concezioni e pratiche formative giuste e ingiuste*, Roma: Anicia.
Pasta, S. (2018), *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Brescia: Morcelliana-Scholé.
Postman, N. (2021), *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, Roma: Luiss University Press.
Santerini, M. (a cura di) (2019), *Il nemico innocente. L'incitamento all'odio nell'Europa contemporanea*, Milano: Guerini e Associati.
Santerini, M. (2021), *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*, Milano: Raffaello Cortina.
Sidorkin, A. (2023), *Pedagogy of Relation*, New York: Routledge.
Von Foerster, H. (1987), *Sistemi che osservano*, Roma: Astrolabio.
Von Foerster, H. (1990), "Non sapere di non sapere", in M. Ceruti & L. Preta (a cura di), *Che cos'è la conoscenza*, Roma-Bari: Laterza, pp. 3-11.