

**MeTis**

Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni  
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions



ANNO VI – Numero 2 – 12/2016

# CORNICI DAI BORDI TAGLIENTI: SAPERE PEDAGOGICO AL DI LÀ DEL SAGGISMO

Rivista scientifica internazionale  
di pedagogia e didattica  
edita semestralmente dalla Progedit – Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 – 70122 Bari – t. 0805230627 f. 0805237648  
www.progedit.com  
www.metis.progedit.com  
metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n. 43 del 14 dicembre 2011  
MeTis è classificata in fascia A dall'ANVUR  
per i settori 11/D1 – 11/D2  
ISSN 2240-9580

**Direttore scientifico**  
**Isabella Loiodice (Università di Foggia)**

## Comitato di direzione scientifica

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

## Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Franco Bochicchio (Università di Genova); Luis Carro (Universidad de Valladolid); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filograsso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Riccardo Pagano (Università di Bari); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simona Olivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

## Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Alessandra Altamura; Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Rossella D'Ugo; Rosa Gallelli; Pasquale Renna; Manuela Ladogana; Anna Grazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

## IN QUESTO NUMERO

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: “Se potessi ‘dire’ che cosa significa, non avrei bisogno di ‘danzarlo’”. Bateson, esperto di “cornici dai bordi taglienti”, ha ripreso questa apertura sul “non dicibile” per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico.

*Large Standing Figure: Knife Edge* by Henry Moore – 1976  
foto di G. Annacontini



Proprio questa dinamica tra detto e non-dicibile segna la differenza tra i generi di traduzione del pensiero (letterario, iconico, musicale, mimico gestuale e via dicendo) che, per vie diverse, narrano aspetti della vita che non possono essere completamente esplicitati mentre, allo stesso tempo, non possono non essere comunicati. I linguaggi, ciascuno per propria vocazione, ‘possono’ esprimere l’indicibile “per altri linguaggi” ed è questa la sfida che il presente numero di MeTis intende porre. La sfida è integrare il saggismo, l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico, attraverso l’uso di altre forme di organizzazione del pensiero: che ne è del non detto e del non dicibile attraverso la parola scritta? Di quanto eccede i limiti materiali dello scrivere saggista? Quanto siamo disposti a investire per indagare questa apertura di senso al fine di non lasciarla andare alla deriva e così perdersi “ai margini del discorso”? Se ordinariamente il pedagogista è riconosciuto dalla comunità scientifica in quanto ha prodotto saggistica pedagogica, è possibile pensare che esso sia tale anche quando, ad esempio, dipinga, poeti, fotografi, danzi di pedagogia? La multimedialità offre alla nostra rivista l’occasione di poter ospitare anche queste diverse forme linguistiche e, pertanto, per il presente numero abbiamo chiesto di sperimentare la contaminazione tra linguaggi canonici della scientificità dell’argomentazione pedagogica con linguaggi alternativi in grado di esprimere contenuti “altri”. Riuscire ad esprimere il contenuto di un pensiero attraverso l’integrazione di linguaggi differenti significa, a nostro parere, amplificarne il significato e, questo, implica che l’opera di codifica di una idea all’interno di un sistema plurale di linguaggi permette già di per sé il dire una cosa nuova. Mc Luhan (il *medium* è il messaggio), Derrida (ogni tradurre è un tradire), Eco (dire ‘quasi’ la stessa cosa) e altri ci fanno da colonna sonora. Il numero raccoglie, dunque, materiali pedagogici (una foto, un filmato, una traccia musicale, una poesia, una preghiera ecc.) nelle forme molteplici che l’espressività umana consente. Ciascuno di essi è accompagnato da relativo saggio che, però, questa volta anziché essere l’opera ne è cornice. Si tratta di una sperimentazione come forse solo una rivista può ospitare. Una sfida che tenta di recuperare aspetti dell’euristica pedagogica e didattica che normalmente non trovano spazio nelle consuete forme della produzione scientifica e che raccontano di una “pedagogia che è vita”.

## INDICE – TABLE OF CONTENTS

### L'EDITORIALE – EDITORIAL

Una difficile scommessa

A complicated Challenge

*di Giuseppe Annacontini, Isabella Loidice*

### INTERVENTI – ARGUMENTS

Riflessioni sull'indicibile

Consideration about Unutterable

*di Franco Cambi*

La scienza è un miracolo?

Science is a miracle?

*di Graziano Cavallini*

Insegnaci

Teach us

*di Vito A. D'Armento*

Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio

An angel dressed as a passer-by. What will be the future of Third Millennium Education

*di Nicola Paparella & Lucia Martiniello*

### INTERVISTE – INTERVIEWS

Un'educazione per il futuro. In dialogo con Howard Gardner

Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner

*di Vito Minoia*

### SAGGI – ESSAYS

Rap e didattica: una possibile alleanza

Rap and teaching: a possible alliance

*di Salvatore Colazzo*

Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale

Lability. Between limits and possibilities in the existential journey

*di Lorena Milani*

Dove ne va dell'essenziale

Where goes the essential

*di Luigina Mortari*

Rapsodia familiare

A family Rhapsody

*di Giuseppe Annacontini*

Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa

From communicative hypertrophy to silence: a provocation and an educational gamble

*di Marinella Attinà*

La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico

The Creation of Adam of Michelangelo. Between artistic language and didactic-pedagogic essay writer

*di Franco Boichchio*

Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi

Towards the space forming: intercodex multiagent autonomous. Design generative learning environments

*di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu*

Narrare il pensiero

To tell the thing

*di Maria-Chiara Micheli*

I nuovi "clochard". Quando il trash si fa cool

The New "Tramps". When Trash Culture Becomes Chic

*di Massimiliano Stramaglia*

Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I "contorni" letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento

Robert Schumann between literature, music and childhood. The "contours" of the nineteenth century literary and pedagogical musical narrative

*di Leonardo Acone*

"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler

"In life I die and with images I am reborn". The poetic heart of Else Lasker-Schüler

*di Francesca Antonacci*

"Pechino OFF": sguardi stranieri

"Pechino Off": foreign looks

*di Rosita Deluigi*

Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica

Little things. Explorations with another training

*di Monica Guerra*

Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento

Didactics as theatre of "Erotica": an experiment

*di Laura Marchetti*

Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che diventano racconti

Art stories: tales that become images, images that become tales

*di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci*

Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena

Nikolaj Stepanovič: the teacher on the stage

*di Paola Martino*

Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico

Snapshots on childhood, adolescence and poverty: to practice an educational vision

*di Marisa Musaio*

Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica

Crazy things: the creativity dimension of the scrap as pedagogical metaphor

*di Rosy Nardone*

La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici

The mother-child relationship between "parenting mirrors" and "poetic cloves"

*di Valeria Rossini*

Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione

Expressive movement and learning. Images of a pedagogy of expression

*di Gilberto Scaramuzza*

Scritture\_posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia

Scriptures as postures. Scientific and aesthetic research in pedagogy

*di Antonia Chiara Scardicchio*

Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō

The pedagogical content of the martial arts: the non-verbal training with the aikidō

*di Roberto Travaglini*

Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla

Early childhood educator's professionalism: representing it by a geographical map

*di Paola Zonca*

A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del drama come risorsa didattica  
At school with expressive languages: the discovery of drama as a didactic resource  
*di Philipp Botes*

L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito  
Heart's education in the complex society: let the spirit "dance"  
*di Maria Chiara Castaldi*

I sovrumani  
The Superhumans  
*di Angela De Piano*

Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura  
The Hueys in the New Sweater. Pedagogical paraleipomena between equality and difference in a video reading  
*di Roberto Gris*

Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglienti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini  
From darkness of staying to impertinence of being. 'Sharp' experiences in care and training with narration through images  
*di Emanuela Guarcello*

L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine  
Image as medium in pedagogic research. Towards a self-reflection of the research's practices from the implicit of research tool.  
*di Stefano Landonio*

La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile  
The silent language: signing the thought to show the utterable  
*di Ludovica Lops*

Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo  
Roots in the sky. Where pedagogy and tightrope walking meet  
*di Giulia Schiavone*

La vergogna nel semaforo. Affrontare il sectarianism nella città di Glasgow  
The shame in the traffic light. Tackling sectarianism in Glasgow  
*di Federico Zannoni*

## BUONE PRASSI – GOOD PRACTICES

La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos  
L'esperienza corporea degli alunni per la qualità estetica dei centri educativi  
*di Amparo Alonso Sanz*

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening  
La metafora del fiorire per il laboratorio di educazione all'ascolto  
*di Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano*

La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia  
The school of things. Or: the risky life of poetry  
*di Emanuela Mancino*

Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie  
Educating the music: old realities, new utopias  
*di Gianni Nuti*

"Adduma i fari, prima di parrari". Accendi il lume della ragione, prima di parlare  
"Adduma i fari, prima di parrari". Switch on your thought, before you speak  
*di Jole Orsenigo*

Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche  
Children's literature, visualliteracy and artistic fusion  
*di Marnie Campagnaro*

Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia  
Skills telling: narrative as a self-assessment tool of educational practice  
*di Marianna Capo*

Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini  
What is to be a woman today? Experiential workshop designed to promote reflection on gender issues: the words and images  
*di Maria Rosaria De Simone*

La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere  
La Bic nera: genesis of a novel inside and outside of a penitentiary  
*di Carolina Maestro*

## FONTI – SOURCES

Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)  
*Between the lines. Young boys and girls in the school essays and journals of the College for deaf-mutes in Palermo (1799-1860)*  
*di Caterina Sindoni*

## RECENSIONI – REVIEWS (online)

Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit  
*di Luciana Neglia*

Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli, C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia  
*di Francesca Rubino*

Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci  
*di Isabella Loiodice*

Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli  
*di Alessandra Altamura*

Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson  
*di Federica Cincinnato*

Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova  
*di Manuela Ladogana*

Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia  
*di Tommaso Fratini*



## L'EDITORIALE

### UNA DIFFICILE SCOMMESSA di *Giuseppe Annacontini e Isabella Loiodice*

“Cornici dai bordi taglienti” è stato un tentativo difficile – ma, speriamo, riuscito – di sperimentare scritture pedagogiche e didattiche ai margini di quelle ufficiali (queste ultime tradizionalmente identificabili con lo stile saggistico) e che però, a nostro avviso, potevano rendersi maggiormente disponibili ad accogliere la ricchezza della dimensione educativa attraverso linguaggi altri, con particolare attenzione al contributo delle tecnologie medialità.

Difficile è stato, innanzitutto, impostare un numero non potendo prevedere con certezza quale accoglienza avrebbe avuto nell'accademia pedagogica italiana, senza sottacere le difficoltà nell'individuare colleghi disponibili a svolgere funzione di referee su idee e materiali che, in molti casi, si ponevano al di là della logica e della forma “più consueta” della saggistica di settore.

Analoga difficoltà abbiamo rinvenuto nel “comunicare” gli intenti della call, ossia la dimensione di avanguardia della ricerca implicata nelle “cornici dai bordi taglienti”, quindi nella contaminazione tra differenti campi ed epistemologie dei saperi, muovendosi ai confini e nella dissolvenza dei margini tra approcci disciplinari, scientifici, esperienziali, strumentali molteplici e differenziati.

Così, i contributi presentati “compongono” un numero che si configura come un originale quadro tematico della pedagogia italiana, capace sia di utilizzare linguaggi plurali (sonoro, iconico, filmico, teatrale, narrativo) sia di riflettere e quindi scrivere (nella forma classica del saggio) sulla ricchezza che tali linguaggi possono offrire al sapere pedagogico e didattico. In tal modo, ci sembra di aver rispettato l'idea originaria della rivista MeTis, nata appunto con l'intento di “promuovere l'apertura del mondo della formazione alle suggestioni, alle contaminazioni, al meticciamiento, alle ibridazioni con tutte le scienze dell'uomo che ne possano allargare gli orizzonti di riflessione e problematizzazione, di sapere e azione, di scelta e di orientamento”.

Dunque, nel sesto anno di vita della Rivista, il presente numero pare rappresentare paradigmaticamente l'idea di un sapere/agire pedagogico plurale e aperto al confronto con punti di vista differenti, attraverso una molteplicità di media e di linguaggi; in tal modo, così ci sembra, rendendo visibile un'idea di accademia pedagogica come vera e propria comunità di pratiche e di ricerca.

Obiettivo, questo, tra i più alti cui possa aspirare una Rivista che non “parli” solo di pedagogia e didattica ma che “intenda fare” pedagogia e didattica, enfatizzandone il valore trasformativo a partire dalla costruzione di reti che mettano in comunicazione anche dimensioni più inconsuete dell'educare/formare per l'intero corso della vita.



## INTERVENTI

### RIFLESSIONI SULL’“INDICIBILE”

di Franco Cambi

L’indicibile talvolta si apre ai linguaggi altri con le loro sfumature semantiche e pragmatiche. E questo può accadere in diverse forme, può assumere molteplici forme espressive e tuttavia restano sempre due margini o condizioni di fatto indicibili, se pure tentate-nel-dire: l’istante e l’eterno, l’accadere e la totalità.

The unspeakable sometimes opens itself to other languages and to their semantic and pragmatic shades. This can happen in different ways and assume multiple expressive forms. However, there are still two inexpressible margins or conditions, even if they are trying to say: the instant and the eternal, the happening and the whole.

#### 1. Oltre il primo Wittgenstein

La celebre massima che chiude il *Tractatus* fu ripresa da Wittgenstein stesso come problema e oltrepassata sia negli scritti sull’etica e sulla religione, sia nelle *Ricerche filosofiche*. Ciò di cui non si può parlare si può dire se cambiamo il tipo di linguaggio in cui veniamo a esprimerci, oltrepassando la sua concezione logico-analitica e assumendolo come una “vecchia città” in cui si aprono strade molteplici e tra loro diverse. Lo stesso Wittgenstein approda al riconoscimento di più linguaggi con loro statuti diversi e tutti necessari per dire l’esperienza complessa dell’uomo. Anche da qui la cultura attuale ha legittimato il riconoscimento di un *plot* di lessici e regole linguistiche che fanno rete sull’esperienza. Ha legittimato come linguaggi tante forme espressive al di là del linguaggio logico-ostensivo (pur centrale che sia oggi e che tale debba pur rimanere) e che mantengono lo statuto di linguaggi: elaborano una semantica, una sintattica, una pragmatica.

Oltre il linguaggio scientifico nelle sue accezioni articolate e difformi, e oggi sempre più riconosciute come tali e pertanto da rileggere esso stesso nella sua complessità, stanno i linguaggi dell’arte, delle emozioni, delle prassi operative, della fede ecc. Tutti linguaggi in senso proprio anche se strutturati intorno a oggetti e significati e “congegni” loro propri. Pasolini ci ricordava che perfino il calcio è un linguaggio ed ha un suo linguaggio ben strutturato. Anche il “fare”, ci ricorda Sennett, l’operare manuale si organizza come un linguaggio, proprio dell’artigiano o dell’operaio, ma anche dell’agire socio-operativo o di quello militare: tanto per esemplificare.

Per l’arte e le emozioni o la preghiera il discorso è ancora più ovvio. Ci parlano attraverso linguaggi loro propri da tutelare e comprendere nella loro specificità. E potremmo continuare: lo fanno la musica e anche la fotografia e molti altri modi di produrre “cose” e significati. Fermiamoci un attimo solo sulla musica con il suo lessico di suoni assai complesso, con la sua sintassi in costante evoluzione, con la sua pragmatica radicalmente storica, con la sua storia articolata e differenziata su su fino ad oggi e non solo nel mondo occidentale.

Certo il linguaggio verbale e nella sua forma di discorso scientifico resta, come già detto, centrale e dominante, anche se esso stesso in costante rivisitazione critica. Ma accanto ad esso stanno linguaggi diversi che arricchiscono la nostra capacità di vedere/dire il mondo, ci portano verso un dicibile più ricco e articolato e complesso. Che fa crescere la nostra capacità, ancora, di comprensione e di comunicazione, che cancella ogni gerarchia posta a priori tra i linguaggi se non in senso più strettamente o storico o ideologico.

Tutto ciò oggi si è fatto “canonico”. Sta alla base delle attuali filosofie post-analitiche, dei vari strutturalismi e delle ermeneutiche, come pure delle stesse teorie del linguaggio e della comunicazione e della mente. E i nomi che si possono fare sono veramente tanti anche in pedagogia, si pensi solo a Bruner o a Gardner.



## 2. Sui linguaggi... non-verbali-scientifici

Per andare più in dettaglio guardiamo a quattro linguaggi che tutti conosciamo e che ci parlano secondo regole diverse tra loro e rispetto al linguaggio verbale logico e scientifico. Il sogno su cui ci ha illuminati Freud. Le emozioni richiamate come linguaggio “intelligente” anche di recente dalla Nussbaum. L’arte con la sua fisionomia plurale e il suo connotato semantico/sintattico/pragmatico del tutto altro rispetto al linguaggio logico/empirico. La religione letta come linguaggio della misericordia e aggregata intorno all’atto della preghiera, come ci ricorda Papa Francesco. Sono tutti linguaggi “altri” e che ci inoltrano dentro una visione dell’io-come-sé, della cultura, del mondo stesso più ricca, più sottile, più oltre-la-scienza, mantenendo però un’altissima significazione. Sono frontiere che ci aprono all’“indicibile”? A poterlo dire? Sì, forse.

Allargano il nostro *experiri*. E sottraggono all’indicibile campi ampi e importanti dell’esperienza. Indicibile il quale o viene detto o resta solo una “zona oscura” del nostro fare-esperienza e pertanto a sua volta sondabile con altri linguaggi da definire e definire in modo efficace e “fondato” o da lasciare fuori scena nella elaborazione culturale. Zona oscura e misteriosa che esercita fascino ma si presta a richiami generici e allusi con linguaggi spesso confusi e carichi di pregiudizi e di confuse emozioni. E si pensi solo alla parapsicologia o al voodoo che si danno linguaggi sì, ma che non dicono-secondo-realtà. E qui l’indicibile si fa discorso sì, ma illegittimo, poiché pregiudiziale e fideistico.

Ma veniamo ai quattro linguaggi citati. Il sogno ha un suo lessico, una sua grammatica e una sua semantica e sintassi. Rivelateci dalla psicoanalisi. Lì è il simbolo che fa il linguaggio il quale ci parla se interpretato. Lacan stesso (freudiano DOC) ci informa che l’inconscio è proprio strutturato come un linguaggio, con al centro un suo significante che lo regola. Lì si sviluppa un linguaggio di cui solo nel XX secolo abbiamo conosciuto le chiavi. Incognito e indicibile fino a ieri. Oggi non più.

Anche le emozioni oscillando tra biochimismi e pre-conscio sviluppano un linguaggio proprio, anche se fanno conoscenza e conoscenza di base (dell’io, della relazione ecc.), ma in sé si strutturano “a strappi”, in modo fluido, ora per condensazione ora per opposizione, costruendo un mondo-nell’io che si legge solo con scandagli che ne dipanano anche le patologie e gli stessi effetti fluidi e incerti. Il loro linguaggio è dinamico, anche contraddittorio, che sfugge all’analisi e logica e oggettivo-ostensiva, che reclama invece partecipazione, capacità di sfumare, logica dialettica.

E l’arte? Parla per immagini, suoni ecc. e si lega alle emozioni e fa del pensiero stesso un’emozione-che-prende-forma. Si oggettiva, si definisce, si simbolizza, rimanendo centrale anche nell’arte più formale, dove sempre agisce il gioco sottile di stati d’animo che prende forma e si codifica. I linguaggi dell’arte sono “altri” proprio per questa loro espressività dinamica e plurale e che rimanda all’interpretazione. Ma anche lì c’è semantica, c’è sintassi, c’è pragmatica. Che dicono il bello o il sublime, tanto per restare alla distinzione di Kant.

Anche la religione, per il sacro che la struttura, parla un linguaggio simbolico, allusivo, ritualizzato ed evocativo che si dispone su una frontiera sua propria dell’esperienza, che si esteriorizza da un lato ma si interiorizza dall’altro. In cui la preghiera, come atto che comunica e innalza, sta al centro e proprio nella sua dimensione di costruzione personale e di esperienza intima. Posta oltre e prima di ogni ostensione della *religio* in *Credo*, rito, regole di appartenenza ecc. L’incontro con Dio fa la fede e dà corpo a un’esperienza di abbandono e di attesa, di scandagli nell’io morale e di proiezione innovativa della volontà secondo i canoni dettati appunto dalla fede (e da quella fede a cui si aderisce) che si vive proprio come tensione-verso nella certezza dell’incontro con Dio.

## 3. Tra evento quotidiano vissuto e metafisica

Nel nostro dire-il-reale in tutte le sue forme e attraverso il pluralismo dei linguaggi che fissano i livelli-di-realtà diversi e anche sfuggenti (e si pensi solo alla musica e al suo dire tensioni e armonia insieme, perfino quando si fa dis-armonia) restano però due margini o confini o condizioni di fatto indicibili, se pure accennate, riprese, tentate-nel-dire.

Primo: l’accadere, l’istante, il vissuto (che c’è proprio nel suo dileguare e che vogliamo fermare nella memoria e nel suo essere-in-noi al tempo stesso) che la musica, la poesia, la fotografia fanno in modo magistrale ma sempre oltrepassando l’istante stesso. Che in sé è appunto dissoluzione. Si pensi nella poesia lirica agli *haiku* giapponesi. Si pensi alla musica soprattutto romantica con i suoi Preludi,





Improvvisi, Notturmi ecc. Si pensi anche alla potenza della fotografia che ferma l'istante e ad esso ci richiama portandolo ancora in vita. La fotografia è sì “riproduzione tecnica” ma è anche appello e cerimonia del rivivere. E un rivivere che ri-legge, si fa inquietudine del tempo-che-passa, lo riafferra rendendolo sospeso. E proprio qui sta la magia della fotografia. Che oggi si prolunga nei filmati occasionali, nella registrazione di voci e suoni, nella archiviazione di tali vissuti-sospesi.

Un indicibile è proprio quel *Panta rei* che già inquietava gli antichi, di cui possiamo solo registrare il fatale trapassare e disporsi alla rievocazione che fa rivivere e rileggere quel frammento di tempo vissuto, oggi consegnato sì alla tecnica, ma anche all'evocazione delle cose (materiali vari) che lo testimoniano. Si pensi alla mostra in corso a New York al New Museum dedicata al *The Keeper* (il custode) in corso fino a settembre 2016, che si è collocata proprio su questa frontiera: di custodia di oggetti e immagini del vissuto-che-è-passato ma che qui ritorna e si espone attraverso foto, manufatti (giocattoli ad esempio), cose che quel tempo effimero hanno rappresentato e incorporato e ce ne rinnovano le tracce.

C'è poi anche un secondo fronte dell'indicibile, simmetrico e opposto all'istante: quello della Totalità o dell'Essere di spettanza della metafisica. Essa, seppur sapere contestato che sia (e lo è radicalmente dopo Kant), esprime un bisogno della mente e della volontà umana: accedere a quell'Assoluto che vorremmo conoscere e in cui siamo sempre collocati. Come dopo Aristotele ha cercato di fare l'ontoteologia. Ma che è approdata a un Dio inconoscibile in sé, comprensibile solo per approssimazione o per via negativa o attraverso un'antropologia sublimata. Come hanno cercato di fare poi anche le metafisiche dei moderni da Spinoza a Hegel, a Schopenhauer, a Comte fissando un Primo/Tutto più vicino all'uomo, di cui sviluppano aspetti-di-esperienza e li generalizzano. Ma ciò era avvenuto già con Parmenide o con Eraclito e con Platone e le sue Idee. Di fatto però si resta davanti a un indicibile poiché il nostro pensiero e il nostro linguaggio legato all'empiria e all'ordine interno del discorso non può accedere a tale dimensione che però resta sentita e riemerge a più riprese nel nostro conoscere, pensare, dire. Ma senza risultati definiti e definitivi, se non per postulazione logico-cognitiva che è auspicio e non verità provata. Allora la metafisica occupa l'altro polo dell'indicibile: il Tutto in sé e per sé (come diceva Hegel) e che non può esser mai raggiunto se non partendo da qualche presupposto esperienziale (materia, Dio, storia ecc.). Sì, la metafisica “dice” ma il suo dire è sempre approssimativo e *a parte subjecti* e come tale sotto scacco.

L'Istante e il Tutto attestano l'Indicibile il quale può essere evocato, rappresentato, pensato ma sempre insidiato dal suo trapassare nel primo caso, dai limiti del nostro conoscere nell'altro e dalla proiezione del nostro immaginare e dal suo bisogno di certezza qui assolutizzato, come diceva Kant, sempre e solo per ragioni morali. Allora: c'è l'indicibile, tra il dire-il-vero e dire-il-falso e il pluralismo dei linguaggi che mettono a prova (provata, in linea di principio, anche se *pro tempore*) la stessa funzione della *parresia*, ricordata anche da Foucault? C'è sì, ma sempre dentro il nostro dire e che si profila come tale perché per principio sfugge al nostro dire. L'atto qui e ora del vissuto. La totalità in cui siamo collocati. Su entrambi i fronti l'indicibile, però, si fa dire e attraverso i segni e i discorsi dà traccia di sé. Anche traccia potentissima come avviene nella metafisica o nel dire poetico, musicale ecc. L'Istante e il Tutto sono questi limiti indicibili, ma su cui la cultura ha parlato, continua a parlare, deve parlare, poiché da essi viene costantemente sfidata nei confini del proprio dire/pensare/comunicare. E li vive come Problemi.

### Bibliografia

- Adorno, T. W. (1977). *Teoria estetica*. Torino: Einaudi.  
Cambi, F. (a cura di) (2007). *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.  
Cambi, F. (2015). *La forza delle emozioni*. Pisa: Pacini.  
Cambi, F. (2016). *Formarsi tra le note*. Roma: Anicia.  
Freud, S. (1973). *L'interpretazione dei sogni*. Torino: Bollati Boringhieri.  
Gargani, A. (1979). *Wittgenstein tra Austria e Inghilterra*. Torino: Stampatori.  
Lacan, J. (1974). *Scritti*. I, II. Torino: Einaudi.  
Lo Porto, T. (2016). Non chiamatele cose. Costituiscono gli affetti. *Il Venerdì di Repubblica*. 5 agosto.  
Nussbaum, M. (2004). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: Il Mulino.  
Masullo, A. (1980). *La Metafisica*. Milano: Mondadori.



- Preti, G. (1953). *Linguaggio comune e linguaggi scientifici*. Milano: Bocca.  
Preti, G. (1968). *Retorica e logica*. Torino: Einaudi.  
Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.  
Wittgenstein, L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.  
Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.





## INTERVENTI

### LA SCIENZA È UN MIRACOLO?

di *Graziano Cavallini*

La capacità di conoscere della fisica ha suscitato ripetutamente stupore giungendo a far parlare di miracolo. L'incomprensione è generata dall'idea della realtà indipendente dalla conoscenza: idea viziata dalla circolarità che la realtà in sé dovrebbe fondare le teorie conoscitive e renderle valide, mentre al tempo stesso solo tali teorie possono stabilire che cos'è la realtà.

I fisici che hanno colto l'interdipendenza di realtà e conoscenza, pur essendo una minoranza nel complesso, sono tutti della massima levatura concettuale. Continuare a ignorarne il pensiero mantiene viva una questione che altrimenti risulterebbe obsoleta, un segno di arretratezza nociva alla scienza, alla cultura e alla didattica.

That Physics allows us to know reality, has repeatedly raised surprise, and induced to credit that as a miracle. The misunderstanding stems from the idea that reality is independent from knowledge, so falling into the vicious circle that independent reality should found knowledge and validate it, while only knowledge can find out and define what reality is.

A minority of physicists, but all outstanding scientists, have established for a century or two that reality depends on knowledge. Continuing to ignore their insight keeps alive a question which, instead, should have been given up a long time ago. It is a proof of our longlasting mental backwardness, which is absolutely dangerous for science, culture, and teaching.

“Si può [...] facilmente cadere nell'errore di credere che [...] concetti,  
la cui origine [empirica] viene dimenticata,  
siano dei complementi necessari e intoccabili del nostro pensiero,  
e questo errore può costituire un serio danno per il progresso della scienza”.  
*Einstein, Pensieri degli anni difficili*

#### 1. *Incomprensibile che si possa comprendere?*

La capacità della fisica di dar conto dell'esperienza ha suscitato ripetutamente stupore, giungendo a far parlare di miracolo. Ad esempio Eugene Wigner scrisse che “l'enorme utilità della matematica nelle scienze naturali è qualcosa che confina col misterioso, per cui non esiste alcuna spiegazione razionale”, aggiungendo appunto che è “difficile evitare l'impressione di trovarci qui di fronte a un miracolo” (Wigner in Bottazzini, 2006, p. 289).

Anche A. Einstein considera miracoloso il legame tra il mondo delle idee e l'esperienza sensibile, dichiarando che “dobbiamo accontentarci di riconoscere il ‘miracolo’ senza che ci sia una via legittima per andare oltre” (Einstein, 1988, p. 741). E ancora: il fatto stesso che la totalità delle nostre esperienze sensoriali sia tale che mediante il pensiero (operazioni con concetti, creazione e uso di relazioni funzionali ben definite tra essi, e coordinazione delle esperienze sensoriali con tali concetti) essa può venire ordinata, ci lascia pieni di stupore, ed è un fatto che non riusciremo mai a spiegarci. Si potrebbe dire che “l'eterno mistero del mondo è la sua comprensibilità” (Einstein, 1965, pp. 38-39).

D'acchito è sorprendente che simili dichiarazioni siano state fatte dal fisico forse più di ogni altro consapevole che il pensiero si produce a partire dalle esperienze empiriche, e della natura ipotetica e a suo dire “arbitraria” (ma esclusivamente in stretto senso logico) delle teorie. Emblematiche della sua consapevolezza della relazione tra pensiero ed esperienza empirica sono ad esempio la sua affermazione riportata in epigrafe e quest'altra: “L'errore fatale che la necessità del pensiero, antecedente a ogni esperienza, fosse alla base della geometria euclidea e della concezione dello spazio che le è propria [...] sorse dal fatto che la base empirica, su cui si fonda la costruzione assiomatica della geometria euclidea, era caduta nell'oblio” (Einstein, 1965, p. 45).



Di seguito si sosterrà che proprio seguendo il filo logico espresso da queste dichiarazioni la comprensibilità del mondo e il ruolo della fisica in essa non presentano niente di misterioso.

## 2. *Realtà e conoscenza*

Nonostante le dichiarazioni del tenore di quelle appena citate, i numerosi pronunciamenti di Einstein circa la realtà e la conoscenza si distribuiscono su un ventaglio di posizioni estremamente ampio che va dalla consapevolezza epistemologica più lucida che io conosca (Einstein, 1954, p. 63; 1988, p. 731), al realismo ingenuo più pregiudiziale e insensibile a qualunque ragione contraria (Einstein & Born, 1973; Einstein, Podolsky & Rosen, 1988).

Sul versante della sua piena consapevolezza, bastano le seguenti poche e stralciate dichiarazioni ad attestare con quale estrema chiarezza egli avesse capito che è impossibile cogliere direttamente la presunta realtà indipendente dalla conoscenza, e cioè stabilirla senza servirsi della mediazione di modi di pensare precostituiti, che sono i risultati evoluzionistici della specie. Come vedremo, oggi si sa che questi sono prodotti dalla coevoluzione interdipendente di esperienze pratiche ed elaborazioni mentali storiche depositati nelle culture delle varie comunità, e che, attraverso l'apprendimento, agiscono da fattori dell'evoluzione dei singoli. Tali fattori sono le basi indispensabili per le elaborazioni cognitive personali, sebbene poi, dialetticamente, queste contribuiscano a svilupparli.

“Le esperienze sensibili sono l’oggetto di partenza, ma la teoria che le interpreta è opera dell’uomo” (Einstein, 1965, p. 114).

“Una teoria può essere verificata dall’esperienza, ma non esiste alcun modo per risalire dall’esperienza alla costruzione di una teoria” (Einstein, 1958, p. 46).

“Essere” è sempre qualcosa che noi costruiamo con la mente, cioè qualcosa che noi supponiamo con assoluta libertà (in senso logico). La giustificazione di tali costrutti non sta nel fatto che essi derivino dai dati dei sensi. Questo tipo di derivazione (nel senso di deducibilità logica) non è mai possibile” (Einstein, 1965, p. 613).

“Non esiste nulla di simile a una definizione concettuale [che consenta di distinguere le] ‘impressioni dei sensi’ (e ricordo di esse) da un lato, e le idee pure e semplici dall’altro” (Einstein, 1965, p. 618).

“[...] il concetto di ‘realtà esterna’ [...] si fonda unicamente sulle impressioni sensoriali [...] [senza che] sia possibile una differenziazione fra le impressioni sensoriali e le rappresentazioni, o quanto meno, sia possibile con certezza assoluta” (Einstein, 1965, p. 37).

Con il superamento della teoria newtoniana da parte di quella relativistica il carattere fittizio dei principi divenne del tutto evidente, di modo che si potevano presentare due principi essenzialmente differenti che concordano in larga misura con l’esperienza; questo prova comunque che ogni tentativo di dedurre logicamente dalle esperienze elementari le idee e le leggi fondamentali della meccanica è destinato a fallire (Einstein, 1954, p. 69).

Il pregiudizio – che a tutt’oggi non è affatto sparito – consiste nella convinzione che i fatti possano e debbano tradursi in conoscenza scientifica di per sé, senza libera costruzione concettuale. Un tale errore è possibile solo perché è difficile rendersi conto dell’arbitrarietà di tali concetti, che, attraverso la verifica e il lungo uso, sembrano invece direttamente collegati con il materiale empirico (Einstein, 1958, p. 26).

“[Il] ‘reale fisico’ [...] non può essere afferrato da noi che per via speculativa. Ne deriva che le nostre concezioni del reale fisico non possono mai essere definitive” (Einstein, 1954, p. 97).

Nonostante simili numerose dichiarazioni nell’arco di tempo praticamente della sua intera vita scientifica, Einstein arriva, invece, anche ad affermare con altrettanta insistenza che, sebbene l’esperienza resti “naturalmente l’unico criterio per utilizzare una costruzione matematica per la fisica [...] è nella matematica che si trova il principio veramente creatore. Da un certo punto di vista, riconosco che il pensiero puro è capace di afferrare la realtà” (Einstein, 1965, p. 70)[1]. Si noti che Einstein dice “afferrare” (dunque, qualcosa che esiste già di per sé), non “creare” o “concorrere a produrre” qualcosa che è risultato integrato, sintesi, di stimolazioni fisiche e predisposizioni e risposte unitariamente fisiologiche e mentali. Egli finisce, così, per cadere in un idealismo che richiede come complementare il realismo del versante opposto rispetto alle dichiarazioni precedentemente citate. Infatti, credere che la matematica e il pensiero puro abbiano il potere, non di creare la realtà riordinando le sensazioni,



ma di afferrarla per quel che essa dovrebbe essere di per sé stessa al di là di queste, presuppone che tale realtà esista appunto di per sé stessa tale quale la conosciamo. E Einstein giunge, infatti, a pretendere che qualunque teoria, per essere completa, debba corrispondere in ogni suo aspetto a corrispondenti aspetti della presunta realtà indipendente (Einstein, 1988, p. 374).

Con questa posizione, sostenuta ripetutamente in molti altri suoi passi e difesa cocciutamente per decenni fino alla sua morte, egli cade nell'ingenuità di lasciarsi sfuggire il circolo vizioso alla base della sua concezione, dato dall'idea che debba essere la realtà in sé a validare le teorie, quando sono proprio le teorie a farci stabilire che cos'è la realtà. Infatti, per decidere se e quanto una teoria corrisponde alla realtà indipendente, si dovrebbe conoscere preliminarmente quest'ultima; mentre, di fatto, la conoscenza della realtà, come qualunque conoscenza, non si può ottenere altro che con una teoria o almeno anche solo con una concezione prescientifica. È quindi palese l'assurdità della pretesa einsteiniana, data l'impossibilità di individuare una realtà indipendente da qualunque teoria (Cavallini, 2001; 2002). Secondo un'acuta precisazione orale di Zeilinger, la Meccanica Quantistica ha fatto cadere la concezione tradizionale che la realtà fosse primaria rispetto alla teoria, facendo invece capire che teoria e realtà hanno uno statuto epistemologico paritario.

Il punto cruciale è che Einstein, seguendo Planck (1954), ritiene che per la scienza sia indispensabile la fiducia di scoprire la realtà: che senza di questa non si potrebbe avere quella. A entrambi sfugge che motivo e giustificazione altrettanto sufficienti della scienza è che con essa si raggiungano delle conoscenze sistematiche degli invarianti quanto più possibile generali dell'esperienza empirica e dei concetti. Ben diverso è pretendere che invarianti e “leggi” scientifiche appartengano alla realtà (che allora si conoscerebbe conoscendo quelli, nonostante la si pretenda indipendente dalla conoscenza) dal riconoscere che essi appartengono alle teorie e risultano validi nella misura in cui si riesce a verificarne la corrispondenza con i fenomeni pertinenti, oltre che con l'insieme dei concetti della rispettiva teoria. Ad esempio, non ha senso la domanda che Einstein cita lasciandola aperta, “se la geometria sia verificabile” dalla fisica (Einstein, 1958, p. 621), vale a dire se essa – come, in generale, ogni matematica, linguaggio ed espressione – rientri nella realtà sperimentabile: tutto quello che si può accertare è in quale misura ogni data geometria e il complesso delle geometrie, delle matematiche, dei linguaggi e di qualunque espressione, possono essere messi in corrispondenza con i fenomeni e servire a renderne l'interpretazione sia coerente sia massimamente comprensiva. Egli stesso ha affermato che “la matematica si occupa esclusivamente delle relazioni esistenti fra i concetti, senza alcun riferimento alla loro relazione con l'esperienza”, e che i concetti “acquistano contenuto fisico grazie a una chiara determinazione della loro relazione con gli oggetti dell'esperienza” (Einstein, 1965, p. 233). E ha pure sostenuto: “anche la teoria matematica più lucidamente logica non rappresenta di per sé una garanzia di verità, e resta senza significato a meno che non sia verificata nelle osservazioni più rigorose delle scienze naturali” (Einstein, 1965, p. 243). Altrettanto aveva sostenuto Enriques (1906). E, stando a una citazione di V.F. Lenzen (in Schilpp, 1958, p. 327), ancora Einstein aveva rilevato: “Le proposizioni della matematica, in quanto si riferiscono alla realtà, non sono certe, e in quanto sono certe non si riferiscono alla realtà” (che sembra riecheggiare il noto aforisma di Russell: “La matematica è una scienza dove non si sa mai di che cosa si parla né se ciò che si dice è vero”). Che è quanto, nella sostanza, obietterà Born (Einstein et al., 1973, p. 246) all'opposta pretesa einsteiniana di ottenere da misure dati infinitamente precisi, confondendo misura e calcolo, osservazione e concettualizzazione, azioni materiali e operazioni ideali concepite come limiti (finzioni per definizione irrealizzabili).

### 3. In cerca di una teoria della realtà

La verità è sempre una corrispondenza, entro una teoria, tra un'idea (espressa dal rispettivo simbolo o sistema di simboli) e un fenomeno.

Ora, a prescindere dal fatto che siano di Einstein, le sue contraddizioni e divaricazioni accennate esprimono con assoluta precisione ed essenzialità quali sono i termini di fondo del dilemma in generale circa la ragione della corrispondenza della fisica con la realtà. Ma proprio perché sono di uno dei massimi fisici mai esistiti, esse indicano anche quanto sia difficile per chiunque liberarsi da residui del realismo tradizionale, e, con ciò, della separazione tra realtà e conoscere.

A trascurare la stretta interdipendenza coevolutiva di pensiero e realtà si cade inevitabilmente, come si è già visto che aveva colto Einstein, in un formalismo ingenuo sostenuto dal non accorgersi



che esso è dovuto ad assunzioni tacite che restano inconsapevoli. L'uso, continuo in fisica, del termine “evidenze”, se non se ne ha una chiara visione critica, ne diventa un segno e un motivo. Per l'apparente significato di oggettività ovvia che la parola suggerisce, essa rischia di indurre a trascurare che le evidenze diventano tali solo quando si interpretano i relativi indizi. C'è appunto questa trascuratezza all'origine del realismo, mentre l'inevitabile componente soggettiva della conoscenza della realtà era già implicitamente riconosciuta dalla distinzione galileiana tra qualità primarie e secondarie e ribadita da Kant.

Completando idealmente questa progressiva presa di coscienza solo iniziata da Galilei e rimasta in lui parziale, da oltre un secolo vi sono fisici che, a differenza di Einstein, hanno precisato senza incertezze la dipendenza ineliminabile delle evidenze empiriche dai nostri schemi mentali. Essi sono una minoranza nel complesso, ma sono in buon numero e tutti del più alto livello – tralascio i filosofi del calibro di Kant, Comte o Cassirer, e quel particolare ma significativo cultore di scienze naturalistiche che fu Goethe, la cui influenza sulla scienza tedesca fu notevole per tutta la prima metà dell'Ottocento (Poggi, 2006, p. 15), e che, comunque, ebbe notevoli intuizioni scientifiche ed epistemologiche (Cavallini, in press; Goethe 1962-1963; 1991). A parte gli altri che citerò oltre, vi rientrano Boltzmann (1999) e Mach (1900; 1982); mentre già Lavoisier (1789) si era reso conto della coesistenza e coevoluzione reciproca tra parole, concezioni e realtà.

A sua volta, Maxwell avvertiva l'inutilità di rappresentare la realtà in termini figurativi, notando che la sua matematica applicata al comportamento di un gas risultava valida allo stesso modo sia che si immaginasse quest'ultimo costituito da sfere rigide agenti l'una sull'altra sia che al loro posto si considerassero in astratto dei centri di forza corrispondenti agli urti tra le sfere: “Invece di dire che le particelle sono dure, sferiche ed elastiche, possiamo, se ci piace, dire che le particelle sono centri di forza, la cui azione [repulsiva] è trascurabile eccetto che ad una certa piccola distanza [...]. È evidente che entrambe le assunzioni porteranno allo stesso risultato” (Maxwell, 1978, p. 123).

Già in precedenza, nel 1855, egli aveva dichiarato che “le scienze matematiche sono basate su relazioni tra leggi fisiche e leggi dei numeri”, per cui “lo scopo di una scienza esatta è quello di ridurre i problemi della natura alla determinazione di quantità mediante operazioni con i numeri” (Bellone, 2006, p. 302). Questa assunzione delle espressioni matematiche come le basi di ciò che si può dire della realtà era già stata affermata e fu seguita da altri grandi, fra i quali particolarmente Fourier (1822) e Hertz (1978), che concepirono le teorie fisiche come coincidenti con le rispettive equazioni matematiche. A sua volta Kirchhoff alla metà dell'Ottocento aveva precisato che il valore della spiegazione scientifica è semplicemente quello di una descrizione (di uno strumento operativo, si direbbe oggi) adeguata a far interagire proficuamente con i fenomeni, a capirli nel senso di riuscire a prevederli e a operare con successo con essi; e Duhem (1978) ai primi del Novecento avrebbe sottolineato come la verifica di qualunque punto di una teoria coinvolga l'intera teoria e il riesame del complesso di questa. Il che riguarda, ovviamente, qualunque cosa si dica di un fenomeno o della realtà globalmente presa.

Insomma, già da almeno il primo ventennio dell'Ottocento si era capito che l'affidabilità della fisica è data essenzialmente dalle correlazioni matematiche verificate delle quali in essa ci si avvale, e che è fuorviante pretendere o sperare di ricavare modelli figurativi che rispecchino con assoluta precisione e certezza le entità e i processi sottostanti ai fenomeni. Come avrebbe poi dichiarato Hertz (1978, p. 206), non si devono introdurre in una teoria “le idee che appartengono ad un'altra”, e in generale idee che le sono estranee. Invece, pretendere di definire che cos'è la realtà senza attenersi rigorosamente a una teoria capace di definirla è proprio un mescolare idee scientifiche con idee prescientifiche ed extrascientifiche reciprocamente incompatibili.

Il fatto è che finora è sempre mancata, e manca tutt'ora, un'unica teoria onnicomprensiva, che possa dire che cos'è la realtà. Abbiamo sempre avuto più teorie fisiche, ciascuna applicata a diversi ambiti fenomenologici (meccanica, elettromagnetismo, sistemi macroscopici, sistemi atomici e subatomici), diverse fisiche (classica, relativistica, quantistiche di diverse generazioni) e, di conseguenza, idee di realtà composite largamente intrise di senso comune prescientifico.

#### 4. *Affermare solo ciò che si conosce*





I rapidi accenni precedenti dimostrano che in fisica sono esclusi tanto la possibilità quanto il bisogno di definire in termini figurativi la realtà indipendente. Che si possa e che possa risultare in genere utile farlo per farsi una ragione propria delle cose è comprensibile; ma sapendo che ciò comporta il rischio di introdurre idee ingiustificate e che fa parte dei modi comuni di pensare, non della scienza. “È sbagliato pensare che i fisici si occupino di scoprire che cosa è la realtà, anziché di ciò che su essa è possibile dire” (Barrow, 1992, p. 190). Ora, la realtà accreditata, affermabile, non può che coincidere con quello che possiamo dirne. Contravvenendo alla constatazione di questa condizione insuperabile, ci si può meravigliare della corrispondenza della fisica con la realtà solo basandosi sull’assunto, per lo più inespresso perché dato per scontato, che la realtà empirica esiste di per sé indipendentemente dalla conoscenza. Solo perciò si pone quale problema lo stabilirsi di quella corrispondenza, ci si stupisce, non lo si sa spiegare e lo si ritiene inspiegabile. L’errore dell’assunto consiste nel credere che si applichino direttamente alla realtà fisica anche le osservazioni e le operazioni mentali che invece sono guidate da idee, vertono in gran parte su queste e le hanno per proprio contenuto specifico. Al contrario: “Il mondo esteriore reale è un’entità che non si presta in nessun modo ad essere mostrata direttamente” (Planck, 1954, p. 5).

Assumiamo pure senz’altro che esista la realtà fisica: come si esprimeva Dirac in apertura dei suoi corsi, adottiamo la sola premessa metafisica, indispensabile per fare della fisica, che esista un mondo esterno. Questo sembra attestato dalle nostre interazioni pratiche, particolarmente dall’esperienza empirica di costanti delle osservazioni e delle azioni, dalla constatazione che si ritrovano cose già esperite e che si riescono a produrre effetti immaginati e voluti: vale a dire conformi alle idee e alla volontà, come rimarcava Enriques (1983, p. 87) appunto per giustificare l’idea di realtà. Tuttavia, anche ammesso il postulato della realtà indipendente, non ci devono sfuggire due condizioni dell’interazione con essa e del passaggio a qualsiasi affermazione su di essa: a) le osservazioni empiriche e le attività operative che la coinvolgono sono intrise di idee e ne sono guidate, e tali idee in parte sono preliminari e dovute alle esperienze precedenti e in parte si formano, evolvono e si precisano nel corso delle osservazioni empiriche e delle attività medesime (Neisser, 1981); b) le operazioni mentali di rappresentazione, di elaborazione eidetica, di produzione di ipotesi, di riflessione e di conoscenza presunta, anche ammesso che nelle percezioni si applichino in qualche misura direttamente alla realtà fisica, al mondo esterno, non lo fanno più appena ci si stacca dal piano empirico e operativo: allora esse si applicano esclusivamente alle idee che ci siamo fatti e ci andiamo facendo della realtà, che pertanto risulta un costrutto interiore, in qualsiasi misura mentale, legato all’immaginazione, come precisa Kant (1984a; 1984b).

“Non si riflette mai abbastanza sul fatto che, propriamente, un linguaggio è soltanto simbolico e figurato, e che esprime gli oggetti non immediatamente ma solo di riflesso” (Goethe, 1991, p. 186), che “le cosiddette proprietà percepite delle cose del mondo esterno sono frutti di processi inferenziali durante i quali si perde ogni isomorfismo tra realtà e rappresentazione” (Bellone, 1992, p. 75), e che “la parte di gran lunga maggiore della nostra conoscenza, sia delle verità generali sia dei fatti particolari, è incontestabilmente una questione d’inferenza” (Mill, 1988, p. 61).

Accettiamo pure, almeno per scelta metodologica, l’esistenza della realtà indipendente dal pensiero, la *rex extensa* separata dalla *res cogitans*. Resta ugualmente che qualunque attività di pensiero, la *res cogitans*, si svolge solo sul proprio piano, al proprio interno. Contemporaneamente, il collegamento del pensiero o *res cogitans* con la realtà indipendente o *rex extensa* avviene pur sempre mediante interventi operativi, azioni e attività pratiche. Ciò vale sia per la parte in cui il pensiero stesso viene suscitato dalle interazioni osservative e operative con la realtà (quale che questa sia), sia per la parte in cui esso suggerisce e guida interazioni successive al proprio svolgimento parziale o complessivo con il controllo e la produzione di effetti pratici. Ora, le azioni e le attività pratiche non appartengono più al pensiero o *res cogitans* ma si collocano invece in uno spazio congiuntamente mentale e fisico che comprende la realtà materiale o *rex extensa*, che vede fuse, interagenti e coevolventi in un unico processo unitario *res cogitans* e *rex extensa*. Come e quanto ciò avviene garantisce in proporzione la validità del pensiero, ed è indispensabile a validarlo in complementarità con le verifiche logiche di coerenza esclusivamente interne al pensiero stesso. Questa è la grande lezione galileiana che ha fondato la scienza moderna.

Considerare la genesi e la relazione indicate del pensiero con l’esperienza empirica ridimensiona il problema del loro collegamento in qualunque tipo di attività mentale o pratica e a qualunque livello di analisi del loro rapporto. Se anche non lo risolvesse immediatamente e completamente, ne orienta



tuttavia la soluzione precisando che in esso il termine di riferimento del pensiero (per quanto ci riguarda, della fisica) non è l'ipotizzata realtà fisica in quanto tale bensì le interazioni con essa. Prendere atto che il pensiero si rapporta alla presupposta realtà fisica non direttamente ma attraverso le interazioni rivela che, appunto, quella realtà la definiamo con rappresentazioni, che le idee che ce ne facciamo sono frutto di interpretazioni delle interazioni e dei loro contenuti, che nulla ci garantisce della correttezza di tali interpretazioni, particolarmente riguardo al rischio di trascurarne delle componenti e nello specifico quelle mentali, ideative, strettamente intrecciate con quelle fisiche fino a fondersi con esse, a poterle confondere con esse e a poterle scambiare le une con le altre.

### 5. *Eliminare le idee incontrollate*

Tenendo conto delle considerazioni finora svolte, anziché accettarlo, proviamo invece a eliminare l'assunto della realtà indipendente e del suo primato rispetto alla conoscenza. Questa scelta è avvalorata da riconoscimenti quali i seguenti: “Abbiamo assistito alla creazione di nuove realtà, per virtù dei progressi della fisica”, a prosecuzione delle creazioni precedenti di sempre, a partire dall'idea iniziale di oggetto (Einstein & Infeld, 1976, p. 301); “La teoria dei quanti creò a sua volta [dopo che quella relativistica aveva fatto altrettanto rispetto alla fisica newtoniana] nuovi ed essenziali aspetti della nostra realtà” (Einstein et al., 1976, p. 303); con la teoria del campo “Erasi creata una nuova realtà, un nuovo concetto” (Einstein et al., 1976, p. 161); “La realtà creata dalla fisica moderna è invero assai lontana dalla realtà [prescientifica]” (Einstein et al., 1976, p. 303); “una costruzione concettuale [...] si riferisce precisamente al ‘reale’ (per definizione), e ogni ulteriore questione sulla ‘natura del reale’ appare vuota di senso” (Einstein, 1958, pp. 625-626). Inoltre, capire il significato della dipendenza della realtà dalla conoscenza equivale ad accogliere la lezione darwiniana che l'umanità odierna è un prodotto evoluzionistico, storico, le cui proprietà e facoltà si sono venute definendo sui piani congiunti in coevoluzione dell'esperienza empirica e dello sviluppo cognitivo, appunto con la coevoluzione interdipendente delle modalità sia di pensiero sia di interazione empirica osservativa e pratica. Sono tali modalità unitarie che hanno portato a percepire e a concepire la realtà nei termini attuali.

Proviamo, allora, almeno come ipotesi anch'essa metodologica, a sostituire il postulato della realtà indipendente con quello che essa sia interna alla conoscenza e un suo costrutto. In tal modo si può definire la realtà come il complesso di tutto quanto rientra in fenomenologie in via di principio verificabili pubblicamente, compresa l'esistenza di condizionamenti (possibilità e vincoli) dell'esperienza sia pratica sia mentale indipendenti da questa, che presentano costanze tali da far pensare di doverli ricondurre a qualcosa di altrettanto indipendente e costante, sintetizzabile scientificamente con il concetto di energia e delle sue fluttuazioni (con le quali relativisticamente coincide la materia), costituente il necessario termine delle interazioni a noi complementare.

Una tale assunzione dovrebbe conseguire dal riconoscimento di Einstein che qualunque cosa conosciamo è in qualche misura frutto di immaginazione e di libera creazione concettuale, sebbene sembri poi sfuggirgliene tale conseguenza per l'accettazione della distinzione, già di Planck (1954, p. 188) tra mondo fisico e mondo reale. Questa distinzione, infatti, si basa sull'assunto pregiudiziale della realtà indipendente, concepita come primaria rispetto alla conoscenza e tale che si possa arrivare progressivamente a dirne qualcosa di più preciso della generica convinzione che deve esistere quale giustificazione dei vincoli e delle possibilità, o costanti, dell'esperienza. Al contrario, non se ne potrà mai dire altro che non rientri nella conoscenza e non veda questa come primaria rispetto a qualsiasi predicazione di realtà. Perciò, come osserva Pauli in sintonia con il Positivismo Logico, l'idea di “uno stato di realtà oggettivo” indipendente da qualsiasi osservazione “sembra una formulazione metafisica del tipo ‘quanti angeli possono trovar posto sulla punta di uno spillo?’ (esistenza di qualcosa su cui nessuno sa niente)” (Pauli in Einstein et al., 1973, p. 262). Per quanto, a parziale rettifica dell'affermazione di Pauli, i vincoli esterni del pensiero, l'invarianza delle leggi fisiche e le costanti dell'esperienza possano invece farci sapere qualcosa della realtà indipendente e ne suggeriscano l'esistenza, egli ha ragione nel rimarcare che questo avviene pur sempre con la mediazione di modi di pensare e di concezioni: vale a dire, di ciò che consideriamo conoscenza.

Che, come abbiamo visto rimarcato da Einstein, concezioni prescientifiche e fisiche diverse abbiano creato realtà diverse, tutte accreditate nelle rispettive epoche e nei rispettivi ambienti culturali,





è la prova lampante che la realtà concepita, che è la sola della quale si possa parlare, dipende dalla conoscenza.

Il fatto è che l'ostacolo principale al riconoscimento della verità, nell'accezione propria di corrispondenza tra rappresentazioni ed esperienza, è il bisogno di affermare qualche pregiudizio, per il meccanismo definito “razionalizzazione” in psicologia[2].

Abbiamo già visto che la conoscenza, intesa tanto come processo del conoscere quanto come suo risultato, non è relegata in un ambito esclusivamente mentale scisso dall'esperienza empirica; ma invece attività mentale ed esperienza empirica si producono l'una con l'altra e rientrano l'una nell'altra.

Quando si crede di constatare qualcosa (un oggetto, una situazione, un evento, una loro proprietà o insieme di proprietà), di pensarvi o di parlarne, a rigore, in un'unità indissolubile, si forma, si constata, si pensa, si esprime l'idea, o più propriamente il sistema di idee, che ci siamo fatti di quel qualcosa o che ce ne stiamo facendo in qualunque misura sulla base sia di come lo concepivamo (o non lo concepivamo e neppure sospettavamo) da prima e di quanto ritenevamo di conoscerne, sia dei nostri modi di fondo e usuali di interagire, di osservare, di pensare, di parlare (Cavallini, 2002, p. 199; 2006). È sempre difficile, e in certa misura impossibile, stabilire quanto le constatazioni, i pensieri, le conoscenze, le espressioni di qualunque genere (linguistiche, matematiche, grafiche, pittoriche o plastiche, gestuali, musicali, canore) corrispondano agli stimoli fisici e ai loro relativi contenuti sensoriali grezzi privi di incidenze eidetiche ai quali le riferiamo, e quanto invece alle nostre concezioni e modi di concepire prestabiliti. Sono un preciso ed evidente indizio della fusione di entrambe le componenti tanto i modi di pronunciare le parole di una lingua straniera da parte di chi non la domini perfettamente quanto le tonalità vocali e musicali tipiche di diverse culture, gli uni e le altre idiosincratici rispettivamente della propria lingua materna e della propria formazione unitariamente uditivo-fonativa (Leontjev, 1976).

La conoscenza ha comunque sempre natura ipotetica (Popper, 1970), non si deve ritenerla una rappresentazione oggettiva in accezione realistica della realtà esterna, bensì semplicemente come passibile di corrispondenza con l'esperienza empirica in maniera talmente stabile e soddisfacente nel quadro delle nostre interazioni da definire la realtà. La possibilità di far corrispondere le operazioni e le strutture fisico-matematiche all'esperienza empirica è dovuta al processo, studiato da Piaget (1968; 1982), rifacendosi particolarmente alla caratterizzazione da parte di Felix Klein delle geometrie in termini del gruppo di trasformazioni rispetto al quale vengono considerate le proprietà invarianti degli oggetti. Per Piaget le operazioni mentali derivano dall'interiorizzazione (dalla riproduzione conforme a livello mentale) delle azioni pratiche compiute con oggetti materiali, con particolare riguardo alla formazione, mediante i coordinamenti delle modalità sensoriali, dell'idea di oggetto. Questa corrisponde ai concetti di corpo o sistema e di punto materiale formalizzati in fisica (Bridgman in Schilpp, 1958, p. 295; Cavallini, 2002b; Einstein, 1965, p. 37; Einstein et al., 1976, p. 301; Reichenbach, 1954) e fondamentali in epistemologia. L'interpretazione piagetiana, accreditata in Psicologia, indica nelle operazioni e nelle strutture matematiche e concettuali in genere delle riproduzioni a livello mentale, simbolico, delle azioni sulla realtà fisica e dei suoi processi interni rivelati dalle interazioni con essa, e delle strutture di tali azioni e processi. Anche tutto questo attesta che la formazione delle concezioni della realtà, almeno in parte, produce la sola realtà della quale abbiamo esperienza o che possiamo ipotizzare.

## 6. *Interdipendenza e coevoluzione di conoscenza e realtà*

Nella prospettiva indicata, la realtà percettiva usuale e quella comunque nota non sono più intese come tali che possano imporsi di per sé stesse. Esse risultano invece in qualche misura esiti di concezioni conseguenti da esperienze talmente numerose e prolungate, dalle ideazioni e concettualizzazioni che vi si sono via via accompagnate e che continuano ad accompagnarvisi, e dalla costanza della corrispondenza tra tali due componenti, da farle apparire unitariamente dei fatti ovvi e scontati. Questo ne fa perdere di vista la natura in qualunque misura ipotetica, per nulla certa in maniera definitiva. In particolare tende a sfuggire che le visioni accreditate dipendono da un quadro mentale che in genere non si considera, specialmente all'interno della cultura condivisa alla quale esso appartiene, e che



esse cambierebbero uscendo da quel quadro, adottando altri modi di pensare e altre prospettive culturali.

Le abitudini tradizionali indiscusse sia hanno abituato a prendere le idee come immagini affidabili di una presunta realtà esterna, sia fanno sentire autorizzati a ritenerle la prova dell'esistenza di essa. Più precisamente, la continuità dell'esperienza e le sue costanti di fondo ci inducono a credere che le idee che vi si accompagnano esprimano la realtà indipendente e ne derivino direttamente venendone validate. Tale processo e i suoi esiti appaiono tanto più solidi e attendibili, verificati empiricamente e provati logicamente, in quanto, per i loro aspetti fondamentali, si sono accumulati e consolidati in dimensione storica nel corso di secoli e di millenni, e, nelle loro radici biologiche, di milioni e miliardi di anni. Questa coevoluzione in interdipendenza di esperienze pratiche e di idee rende del tutto plausibili certi isomorfismi delle rispettive operazioni e dei loro risultati.

La genesi e lo spessore storico delle strutture mentali che ne risultano sono ben espressi da Freud: “La nostra organizzazione [mentale] [...] si è sviluppata proprio nello sforzo di esplorare il mondo esterno, e deve quindi aver realizzato nella propria struttura un certo grado di congruenza [con esso] [...]; i risultati ultimi della scienza, proprio a causa del modo in cui vengono acquisiti, sono condizionati, non solo dalla nostra organizzazione, ma anche [...] [dal mondo, del quale facciamo parte], che su tale organizzazione incide; il problema di una natura dell'universo non riferita al nostro apparato psichico percettivo è una vuota astrazione, priva di qualsiasi interesse pratico” (Freud, 1978, pp. 484-485).

Spiegazioni coincidenti sono espresse da Boltzmann (1999).

Ovviamente, il postulato che la realtà sia interna alla conoscenza e un suo costrutto elimina il problema della corrispondenza tra idee ed esperienza: per definizione, realtà e conoscenza sono viste quali prodotti omologhi delle nostre interazioni, entrambe della medesima natura esperienziale-ideativa, frutti dell'unico processo unitario interazionale e soggette ai medesimi meccanismi genetici o “leggi”: meccanismi evolutivistici per la specie ed evolutivi per gli individui guidati dalla partecipazione sociale e dai suoi modelli culturali.

Di conseguenza svaniscono mistero e stupore che il mondo sia comprensibile, dato che siamo noi stessi a costruire le modalità con le quali lo conosciamo: a rigore, con le quali ci appare, vi interagiamo e lo concepiamo via via nel corso della storia e della vita.

## 7. *Storicismo e transazionismo*

I riferimenti concettuali di fondo di questa prospettiva provengono dallo storicismo materialistico di Marx, e in generale dal capovolgimento della dialettica hegeliana da parte della cosiddetta sinistra hegeliana. Particolarmente significativa, in tale quadro, è la puntualizzazione di Dewey (1949) che è meglio parlare di transazioni anziché di interazioni, perché quest'ultimo termine implica l'idea di due realtà che entrano in relazione preesistendo a essa, mentre il concetto di transazione specifica il formarsi reciproco di dette realtà giusto determinandosi l'una in funzione dell'altra.

Già Hilbert indicava nei “reiterati scambi tra ragione e esperienza” l'origine “dell'armonia apparentemente prestabilita” tra matematica e mondo fisico (Bottazzini, 2006, p. 288). Contemporaneamente, come peraltro aveva precisato ben prima Kant, Enriques ribadiva: “I dati che costituiscono la nostra realtà non sono in alcun modo al di là dei fenomeni, ma sono all'interno dei fenomeni stessi. [...] La definizione che [...] [coordinando le diverse modalità sensoriali] diamo dell'oggetto non ci fa uscire fuori dal mondo del soggetto” ma consegue dall'elaborazione interna a esso dell'idea di “un rapporto invariante fra certi atti volontari e le sensazioni che da essi dipendono” (Enriques, 1983, p. 87). Così, “la realtà è per noi una realtà pensata, che prende forma dal pensiero stesso” (Enriques, 1941, p. 103); e “la realtà non è un dato puro ma qualcosa di costruito mercé l'attività razionale coordinatrice” (Enriques, 1990, p. 20). “Il pensiero non ragiona direttamente sulle immagini sensibili, ma sopra oggetti ch'esso stesso pone al loro posto come invariabili, in guisa da soddisfare ai principi logici” (Enriques, 1990, p. 112). “Il progresso della scienza [e, si può aggiungere, della conoscenza in generale] consiste appunto in un migliore accordo del pensiero colla realtà, e quindi in un duplice adattamento: del pensiero al dato dell'esperienza, e dell'esperienza alle forme del pensiero” (Enriques, 1987, p. 292). Piaget specificherà che l'adattamento si determina sempre con i due processi



complementari di assimilazione e di accomodamento reciproci di dati dell'esperienza e forme del pensiero.

Capire la cogenerazione e coevoluzione di pensiero e realtà spiega perché la fisica funziona e come essa funziona, quali ne sono il significato e il valore. Esso spiega ad esempio come mai elaborazioni puramente formali sviluppate esclusivamente entro il simbolismo hanno ripetutamente anticipato fenomeni poi verificati sperimentalmente: dall'incurvatura della luce in prossimità di masse alla contrazione longitudinale dei corpi rigidi in moto (e più generalmente alla reciproca conversione di energia e massa, con la variazione della massa per effetto della velocità e in funzione dell'irraggiamento o dell'assorbimento dell'energia delle radiazioni) e al rallentamento degli "orologi" (dei periodi dei sistemi oscillatori) in moto; dal crescere dell'inerzia dei corpi con l'aumento della loro velocità all'antimateria, ai neutrini, ai quark, ai bosoni, a tutta una varietà di particelle e all'allungamento dei tempi di decadimento (della vita media) di queste nel passaggio da un sistema di riferimento a un altro non inerziale rispetto al primo; e così via. Sebbene simili interpretazioni non si sottraggano al limite di valere solo nell'ambito delle relative elaborazioni teoretiche, e cioè in funzione circoscritta alle rispettive teorie, esse, tuttavia, evitano circoli viziosi grazie al carattere progressivo-cumulativo delle conoscenze teorico-pratiche così acquisite.

La ragione della validità della fisica è che, grazie alla loro genesi indicata, i suoi concetti e le categorie e le operazioni matematiche con le quali li si formalizza possono essere messi in corrispondenza tanto con stati e trasformazioni della realtà fisica (attraverso l'esperienza empirica e concettuale di essa) quanto con le rimanenti operazioni simboliche in generale, e specificamente con la logica sottostante a queste ultime. Rispetto a come funzionano la fisica e la matematica, resta però il fatto che le corrispondenze stabilite sono sempre ipotetiche, che non si può mai dire quanto rivelino delle realtà fisiche prese a riferimento e immaginate. Tutto quello che si può fare è solo verificare con sistematicità scientifica in quale misura tali corrispondenze fanno individuare o immaginare in modi provvisoriamente soddisfacenti i processi sottostanti ai fenomeni e le loro proprietà, consentendo, così, di stabilire con questi delle interazioni valide sia sul piano conoscitivo sia su quello produttivo. Infatti, una corrispondenza non è un'equivalenza, né, tanto meno, un'identità. Essa si stabilisce su alcuni aspetti in qualche modo comuni alle entità che si corrispondono, nel nostro caso realtà fisica e simbolismo matematico (tuttavia il criterio vale per la conoscenza in genere in rapporto all'esperienza in genere); ma nulla ci dice del grado di coincidenza di tali aspetti comuni, e ancor meno che questi siano esaustivi della realtà rappresentata.

Almeno fin da Eudosso era nota la natura ipotetica delle rappresentazioni matematiche, con la consapevolezza che il massimo a cui si può aspirare con esse è la concordanza con le esperienze empiriche ("salvare i fenomeni", come si diceva allora). Tale consapevolezza fu ripresa nel Medioevo da Grossatesta e conservata fino a Nifo, Zabarella e Bellarmino, prima che tornassero a prevalere concezioni realistiche della matematica e della conoscenza in generale con Keplero, Galilei, Newton, fino a Einstein e a oggi (Cavallini, 2001; 2013). Del resto è risaputo in matematica che il segno convenzionale di uguaglianza (=), che implicitamente interviene in tali concezioni, può assumere diversi significati, ponendo problemi di interpretarlo caso per caso.

È proprio riguardo al rapporto tra i simbolismi della conoscenza e la presunta realtà indipendente che sono insuperabili le difficoltà, e che si rivela infondata la pretesa di Einstein che una teoria corrisponda sotto ogni aspetto alla realtà. Che si tratti di una pretesa irrealistica è implicito nelle sue numerose affermazioni – che ha sempre sostenuto con più forza di chiunque altro – che la componente ideativa è insopprimibile nella conoscenza scientifica.

Ora, da un lato, tanto l'imprescindibilità delle verifiche empiriche quanto le definizioni operative delle grandezze fondamentali in fisica attestano che il formalismo vale solo se si sa collegarlo ai fenomeni (e quest'ultimo fatto è sottolineato spesso anche da Einstein). Ma, dall'altro lato, tale collegamento non è una garanzia che il formalismo utilizzato valga in assoluto. Poiché, come abbiamo visto che lo stesso Einstein ha segnalato, storicamente teorie diverse sono sembrate verificate dall'esperienza, e cioè concordare con la presunta realtà indipendente, questo prova, come minimo, che la corrispondenza delle teorie con la realtà è parziale, e più verosimilmente che la realtà, o ciò che possiamo dirne (il che, in fondo, è tutt'uno), è ampiamente condizionata dalla teoria adottata.



Un esempio particolare, ma di rilievo, della mancanza di chiarezza circa il rapporto tra fisica e matematica da un lato e realtà dall'altro sono anche le teorie soggettivistiche della probabilità, alla Ramsey e alla De Finetti. Con esse si trascura che gli eventi rientrano in sistemi di relazioni fattuali: vale a dire in reti e catene di stati e trasformazioni di realtà di fatto (cioè vincolate empiricamente), e ne dipendono. Perciò il fondamento o condizioni del verificarsi o meno di un qualunque evento sono sempre oggettivi, non soggettivi, e costituiscono il riferimento sia delle relative stime giustificate sia dei controlli delle relative frequenze medie quando si verificano quelle condizioni. La possibilità di tali misure e stime dipende esclusivamente dal grado di conoscenza dei sistemi di relazioni implicati e dalla corrispondente capacità di formulare teorie da farvi corrispondere. La necessità imprescindibile di verificare scientificamente le teorie formulate ne indica l'oggettività del riferimento e l'intenzione di escluderne o almeno ridimensionarne appunto la soggettività. In sostanza, perché le teorie probabilistiche reggano alla prova dei fatti devono possedere una struttura e un'operazionalità che rispecchino in misura adeguata, ai fini voluti e nel quadro delle conoscenze accreditate, la struttura e i processi dei sistemi di realtà considerati. Questo prova che anche le teorie soggettivistiche della probabilità peccano della mancanza di consapevolezza della coevoluzione di pensiero e realtà in interdipendenza reciproca.

Al di là del caso specifico delle teorie probabilistiche, in generale è sintomatico che si continuino a ignorare dichiarazioni fondamentali di fisici tra i maggiori, nonostante esse siano disponibili da oltre un secolo. Per chiudere qualsiasi questione sul rapporto tra conoscenza e realtà, rendendola del tutto e definitivamente obsoleta, basterebbe tener conto di esse. Si tratta di riflessioni elementari in una prospettiva scientifica, sebbene non siano ancora adottate universalmente. Che sfatano l'intera metafisica. A venir resi obsoleti sono pregiudizi classici di fondo quali le idee platoniche, il dualismo cartesiano tra mente e materia, l'idea dell'armonia prestabilita: concezioni tutte che si manifestano allora infondate, arbitrarie, gratuite e prive di qualsiasi utilità sia euristica sia ermeneutica. Come già rilevato, quelle riflessioni tolgono anche qualunque motivo di stupore e qualunque ragione di parlare in chiave o realistica o metaforica di miracolo. Solo una concezione formalistica estrema, spinta alla fede metafisica nelle esistenze reciprocamente indipendenti del pensiero e della matematica da un lato e dell'esperienza empirica dall'altro, facendoli ritenere appunto reciprocamente scissi, “riduce ogni applicazione significativa [della matematica], per principio, a un miracolo” (Browder & Mac Lane in Bottazzini, 2006, p. 289).

Eppure, si continua a cadere nella trappola.

Si può capirne la ragione tornando alle contraddizioni e alle dimenticanze di colui che, individualmente, ha più di chiunque altro contribuito a far cambiare il nostro modo di pensare: “Einstein non riportò nella sua teoria della relatività generale la profondità e gli insegnamenti che egli stesso ci aveva dato con [la relatività ristretta]” (Bridgman in Schilpp, 1958, p. 281).

Ora starebbe a noi non commettere il medesimo errore rispetto agli insegnamenti più profondi ereditati. Quanto al nuovo che vi si dovrebbe via via aggiungere, non basta l'intelligenza di scoprirne o inventarne: occorre inoltre il coraggio di accettarlo, ciò che manca ai più, mentre l'unione di entrambe le qualità caratterizza i maggiori scienziati rivoluzionari, dall'Einstein delle teorie dell'effetto fotoelettrico e della relatività speciale all'Heisenberg del principio di indeterminazione al Born dell'indicazione del significato probabilistico delle funzioni d'onda o al Bohr del principio di complementarità o al Dirac della teoria dell'antimateria. È risaputo che quel coraggio mancò anche a grandissimi come Planck rispetto all'accettazione della realtà dei quanti; o come Mach, Lorentz, Poincaré, rispetto alla relatività intravista da tutti essi e poi affermata pienamente da Einstein. Ma non si possono scindere comprensione e coraggio, che invece coevolvono e si sostengono a vicenda: tanto meglio si capisce più si acquista coraggio, e più si ha coraggio tanto più si capisce e si crede.

Invece, rifacendosi anche solo ai personaggi richiamati in questo testo (ma il fenomeno riguarda tutti i grandi del passato in ogni campo), si deve tristemente constatare che le concezioni correnti degli studiosi sono in media arretrate rispetto a quelle di figure di punta di secoli fa: immaginiamo in quale stato può essere il senso comune nostro e delle popolazioni di scarsa o nessuna scolarità o cultura scientifica. Ciò rientra nella categoria degli sprechi, quali la distruzione sistematica delle risorse alimentari, delle materie prime, dell'ambiente e del pianeta, delle persone con la riduzione di milioni di esse a forme di soggezione fino alla schiavitù o all'inattività per la disoccupazione; e coincide con le sperequazioni nella distribuzione della ricchezza a livello sia locale sia mondiale. Anche





l'ignoranza è una forma di disoccupazione per riduzione della capacità di attività, e di spreco: una riduzione della vita tanto singola che collettiva.

Si deve concludere che, a parte gli autori, nel complesso rari, lucidamente consapevoli che il pensiero è un derivato dell'esperienza empirica, e che ne riflette le proprietà, le strutture e i processi, anche in ambito scientifico siamo ancora nella preistoria della coscienza.

#### Note

[1] L'idealismo insito in simili dichiarazioni non solo contrasta con il ripetuto rilievo di Einstein che Kant ha sbagliato a credere in categorie a priori; ma addirittura è più incauto della ricerca del trascendentale della conoscenza, nella quale Kant ha puntualizzato con insistenza che attribuire leggi alla natura è una finzione del Giudizio necessaria per concepire l'unità e la comprensibilità della natura, e tuttavia puramente ipotetica e indimostrabile empiricamente come oggettiva (Kant, 1984; 1984b).

[2] Sorge il sospetto che la pervicace ostilità di Einstein verso la meccanica quantistica e verso la rinuncia all'idea di realtà indipendente, rinuncia invece compatibile con la teoria della relatività o addirittura suggerita dall'invarianza in questa delle leggi fisiche, gli fosse inconsciamente dettato dalla delusione di vedere in qualche modo minacciata la posizione tenuta in precedenza dalla teoria della relatività di fondamento della fisica. Il che nulla toglierebbe alla statura gigantesca dell'uomo, oltre che dello scienziato, per l'incomparabile senso di umanità che si univa in lui all'altrettanto incomparabile genialità. E nulla toglie all'affetto per lui che suscita la conoscenza della sua vita e delle tragedie private immani che l'hanno colpito.

#### Bibliografia

- Barrow, J. D. (1992). *Il mondo dentro il mondo*. Milano: Adelphi.
- Bellone, E. (1992). *Saggio naturalistico sulla conoscenza*. Torino: Boringhieri.
- Bellone, E. (2006). James Clerk Maxwell. In P. Rossi (A cura di), *Storia della Scienza*, vol. 4 (pp. 301-318). Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Boltzmann, L. (1999). *Modelli matematici, fisica e filosofia. Scritti divulgativi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bottazzini, U. (2006). La matematica del discreto. In P. Rossi (A cura di), *Storia della Scienza*, vol. 8 (pp. 275-291). Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Cavallini, G. (2001). *La costruzione probabilistica della realtà. Dalla meccanica quantistica alla psicologia della conoscenza*. Napoli: CUEN.
- Cavallini, G. (2002a). La fallacia del realismo. "EPR", *Epistemologia*, XXV(1), 39-62.
- Cavallini, G. (2002b). Sull'esistenza degli oggetti non percepiti. *Epistemologia*, XXV(2), 199-224.
- Cavallini, G. (2006). *Come capiamo. Paleontologia del pensiero*. Roma: Aracne.
- Cavallini, G. (2013). *Le strane idee della scienza. Come la pensiamo e come è*. Roma: Edizioni Anicia.
- Cavallini, G. (in press). *La lezione di Goethe nelle scienze*.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Duhem, P. (1978). *La teoria fisica, il suo oggetto e la sua struttura*. Bologna: Il Mulino.
- Einstein, A. (1954). La questione del metodo. In A. Einstein, *Come io vedo il mondo* (pp. 63-74). Milano: Giachini.
- Einstein, A. (1958). Note autobiografiche. In P. A. Schilpp (A cura di), *Albert Einstein, scienziato e filosofo. Autobiografia di Einstein e saggi di vari autori* (pp. 3-49). Torino: Einaudi-Boringhieri.
- Einstein, A. (1965). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Boringhieri.
- Einstein, A., & Born, H. M. (1973). *Scienza e vita. Lettere 1916-1955*. Torino: Einaudi.
- Einstein, A., & Infeld, L. (1976). *L'evoluzione della fisica. Sviluppo delle idee dai concetti iniziali alla relatività e ai quanti*. Torino: Boringhieri.
- Einstein, A. (1988). Lettera a Maurice Solovine. In A. Einstein, *Opere scelte* (pp. 731-742). Torino: Bollati Boringhieri.
- Einstein, A., Podolsky, B., & Rosen, N. (1988). La descrizione quantica della realtà può essere considerata completa?. In A. Einstein, *Opere scelte* (pp. 374-382). Torino: Bollati Boringhieri.
- Enriques, F. (1906). *Problemi della scienza*. Bologna: Zanichelli.
- Enriques, F. (1941). *Causalità e determinismo nella filosofia e nella storia della scienza*. Roma: Atlantica.
- Enriques, F. (1983). *La teoria della conoscenza scientifica da Kant ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.





- Enriques, F. (1987). *Per la storia della logica. I principii e l'ordine della scienza nel concetto dei pensatori matematici*. Bologna: Zanichelli.
- Enriques, F. (1990). *Scienza e razionalismo*. Bologna: Zanichelli.
- Fourier, J. B. J. (1822). *Théorie analytique de la chaleur*. Paris: Didot.
- Freud, S. (1978). L'avvenire di un'illusione. In S. Freud, *Opere*, vol. X (pp. 431-485). Torino: Boringhieri.
- Goethe, J. W. (1962-1963). *Opere*, vol. V. Firenze: Sansoni.
- Goethe, J. W. (1991). *La teoria dei colori. Lineamenti di una teoria dei colori. Parte didattica*. Milano: Il saggiatore.
- Hertz, H. (1978). Ricerche sulla propagazione dell'energia elettrica. Introduzione. In C. De Marzo, *Maxwell e la fisica classica* (pp. 203-213). Bari: Laterza.
- Kant, E. (1984a). *Critica del giudizio*. Bari: Laterza.
- Kant, E. (1984b). *Prima introduzione alla Critica del giudizio*. Bari: Laterza.
- Lavoisier, A. L. (1789). *Traité élémentaire de chimie, présenté dans un ordre nouveau et d'après les découvertes modernes*. Paris: Cuchet.
- Leontjev, A. N. (1976). *Problemi dello sviluppo psichico*. Roma: Editori Riuniti.
- Mach, E. (1900). *Conoscenza ed errore: abbozzi per una psicologia della ricerca*. Torino: Einaudi.
- Mach, E. (1982). *Lecture scientifiche popolari*. Milano: Bocca.
- Maxwell, J. C. (1978). Illustrazioni della teoria dinamica dei gas. In C. De Marzo, *Maxwell e la fisica classica* (pp. 122-124). Bari: Laterza.
- Mill, J. S. (1988). *Sistema di logica induttiva e deduttiva*, vol. 2. Torino: UTET.
- Neisser, U. (1981). *Conoscenza e realtà*. Bologna: Il Mulino.
- Planck, M. (1954). *La conoscenza del mondo fisico*. Torino: Edizioni Scientifiche Einaudi.
- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Giunti-Barbèra.
- Piaget, J. (1982). *Introduzione all'epistemologia genetica. I – Il pensiero matematico*. Milano: Emme Edizioni.
- Poggi, S. (2006). Le forme, le strutture e le funzioni della vita: la fisiologia del primo Ottocento. In P. Rossi (A cura di), *Storia della Scienza*, vol. 4 (pp. 15-63). Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Popper, K. R. (1970). *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino: Einaudi.
- Reichenbach, H. (1954). *I fondamenti filosofici della meccanica quantistica*. Torino: Edizioni Scientifiche Einaudi.



## INTERVENTI

### INSEGNACI di *Vito D'Armento*

Insegnaci  
a ritrovare l'Iddio che allevasti  
oltre l'enigma – nella pace  
dei nostri pensieri e della nostra grazia.

Troppo indugiati nella muta  
cornice di maestri toscani  
negli occhi accesi d'acquosità  
lunare cenni di salvezza.

Nell'ordine stilistico col Figlio  
offerirci in Castevecchio chicchi d'uva  
con dolente profezia al croco  
crocefissi dell'ultimo giardino.

A ritrovarti basta un sogno  
che non torna – un profumo  
di mia madre bianca di farina  
che simboli prepara per la Pasqua.

Con l'uovo in cima e dorati  
di forno – benedetti  
in Chiesa nell'odore misto  
d'incenso e di canto inappagato.

Il sogno che non torna e il profumo  
di mia madre bianca di farina  
che per tutti prepara  
la settimana santa di passione.

Non dall'altare insegnaci  
Madonna – parlandoci nel sogno  
e bianca di farina.

Oltre l'enigma – la parola  
schiodando nella pace  
dei nostri pensieri e della nostra grazia.



## INTERVENTI

### UN ANGELO VESTITO DA PASSANTE. DOVE VA L'EDUCAZIONE DEL TERZO MILLENNIO di Nicola Paparella e Lucia Martiniello\*

Dopo secoli di riflessione filosofica e di discussioni pedagogiche, l'uomo non è ancora riuscito a trovare il modo di difendersi dall'angoscia della perdita.

Si lascia affascinare dal mito dell'abbondanza, dalla frenesia dell'accumulazione, dal fascino della quantità, ma basta un evento traumatico o l'intervento fraudolento del predone per farlo cadere nel dramma e nello sconforto. Se poi dall'angoscia passa alla disperazione, non gli resta che sperare, come dicono i versi di Domenico Modugno, in *un angelo vestito da passante*.

Persino oggi, nella stagione in cui a tutti è permesso di raggiungere i più grandi giacimenti di notizie, capita di dover sperimentare il disagio di chi non sa come cavarsela e di rimanere imprigionati nella solitudine e nella disperazione.

Forse non si è accorto, l'uomo d'oggi, di aver affidato la sua sicurezza alle cose, ai beni materiali, allo splendore delle luci e dei colori, trascurando l'incanto della persona, lo stupore dell'incontro, la gioia del dialogo.

Questo saggio contrappone al mito dell'abbondanza e alle suggestioni della ricchezza, il sentimento dell'opulenza che nasce dalla soddisfazione interiore d'aver compiuto (bene) il proprio lavoro, d'aver trovato spazio per l'incontro con l'altro, d'aver sperimentato la soddisfazione di conoscere quanto sia meraviglioso il mondo che abitiamo e l'universo che ci circonda.

Si tratta di orientare diversamente la bussola d'esistenza e il timone della navicella dell'educazione.

After centuries of philosophical reflection and pedagogical discussions, man still has not found a way to defend himself from the anguish of loss.

He is fascinated by the myth of abundance, the excitement of accumulation and the appeal of quantity, but a traumatic event or a dishonest action by a robber is sufficient to lead him to tragedy and sadness. Then, if he goes from anguish to despair, as Domenico Modugno's verses say, he can only hope for *an angel dressed as a passer-by*.

Even today, in a digital era in which almost everything could be easily reached, it is possible to experience the discomfort of those who do not know how to get by and remain imprisoned in loneliness and despair.

Today, man does not probably realize that he has entrusted his security to material belongings and to the splendour of lights and colours, by overlooking a person's enchantment, the astonishment of an encounter, the joy of a conversation.

This essay compares the myth of abundance and the awesomeness of riches to the opulence that comes from the interior satisfaction of having worked (well), of having found some time for an encounter, of having experienced the satisfaction of knowing how wonderful are the world we live in and the universe around us.

It's a matter of properly orienting our consciousness and changing the direction of the educational vessel.

#### 1. Il mito dell'abbondanza

A Viterbo, attorno alla piccola piazza di San Lorenzo, dove s'affollano tesori d'arte e grandiose testimonianze storiche, all'interno del Polo Monumentale del Colle del Duomo, in un Museo di recente voluto dall'Arcidiocesi, ci si può imbattere in una statua marmorea di epoca romana raffigurante la Dea dell'Abbondanza.

Da questa statua comincia il nostro girovagare fra i comportamenti, le idee e i progetti delle genti dei giorni nostri.



L'ignoto Autore della statua affida la sua rappresentazione dell'abbondanza ai simboli della fertilità, una fertilità prorompente, ripetuta, ostentata, come si evince dalle numerose mammelle (o dai testicoli di toro, come altri interpretano), dalla ghirlanda di ghiande e dalla mantellina con i segni zodiacali (ariete, toro, gemelli, cancro, leone) che fanno ricordare i mesi destinati alla raccolta dei



Dea dell'Abbondanza, Museo nel Polo Monumentale del Colle del Duomo, Viterbo

frutti della terra.

È evidente il modello tenuto presente dallo scultore romano: l'*Artemide efesina* conservata nel Museo Archeologico Nazionale di Napoli; ed è anche evidente lo sforzo di oltrepassare il modello che, a differenza della statua viterbese, evoca contesti di caccia, orizzonti lunari o anche i riti delle iniziazioni femminili.

La statua della Dea dell'Abbondanza viterbese perde la corona turrita, che nel modello efesino simboleggiava una sorta di garanzia di difesa, una protezione dall'assalto dei predoni, e assume un'aria più domestica, un atteggiamento di umana vicinanza, quasi a esorcizzare la paura dei predoni o l'angoscia della perdita.



Artemide Efesina, Museo Archeologico Nazionale Napoli

Chissà se erano effettivamente questi, i propositi dell'Autore. A noi piace comunque pensare che egli abbia voluto superare o almeno attenuare o forse nascondere uno dei principali paradossi dell'abbondanza: *l'accumulazione produce insicurezza*.

È questo un paradosso antico, che ha da sempre accompagnato le fatiche di chi vive nel mito dell'accumulazione ed ha tormentato chi affida la qualità della vita al metro della quantità e al ritmo incalzante dell'accelerazione.

Da sempre l'uomo ha associato l'idea (e l'esperienza) dell'abbondanza (e della tesaurizzazione) all'angoscia della perdita e al tormento di doversi difendere dai predoni.

Ed ancora oggi, a distanza di secoli, l'uomo, nonostante i suoi mille tesori e gli splendori delle sue dimore, vive nell'insicurezza, nel disagio, nella paura e impegna energie, tempo e risorse, anche



ingenti, per difendere i suoi beni dall'assalto delle tignole e dei ladri, come direbbe l'Evangelista[1], ossia dalla corruzione, dal deperimento e dal furto.

Ha tantissimi volti, il paradosso dell'abbondanza.

La *paura della perdita* è il primo aspetto, da cui si originano comportamenti spesso censurati dalla saggezza popolare, come l'avarizia, la cupidigia e persino una sorta di cecità che impedisce di cogliere le contraddizioni. Si accumula, perché piace farlo; non importa che cosa si accumula, purché si possa allargare il recinto delle cose che ciascuno considera come *proprie*; non importa se non ne conosce né il nome né l'uso, purché possano entrare nel novero delle cose che si possiedono. E così può accadere che fra i beni raccolti vi sia anche il fuoco del male e il demone della distruzione.

All'angoscia si aggiungono, così, il timore e il terrore, come accade all'uomo contemporaneo, all'uomo di questa nostra civiltà occidentale, che accanto ai granai ha edificato i terribili silos della morte nucleare, segreti edifici innalzati a difesa della più lacerante solitudine.

Ecco allora il paradosso più grande: l'abbondanza non riesce a sconfiggere l'indigenza.

È il paradosso di cui aveva parlato Giovanni Paolo II[2] e di cui è tornato a discutere, recentemente, anche Papa Francesco[3], riferendosi alla drammatica diffusione della fame che ancora uccide o fa soffrire milioni di persone, proprio quando nelle città si fa fatica a smaltire i rifiuti e nei mercati non si sa come liberarsi dalla sovrapproduzione.

La fame e lo spreco vivono sotto lo stesso cielo: un paradosso che l'uomo deve tempestivamente affrontare con saggezza e determinatezza.

E poi ancora, un'altra variante del medesimo paradosso. Viviamo in una stagione in cui tutte le informazioni sono a portata di mano, tant'è che con un computer e un collegamento internet tutti si possono facilmente affacciare sui più grandi giacimenti di notizie. E ciascuno può sapere quel che accade dall'altro capo del mondo. Possiamo sapere che cosa possiede il nostro vicino di casa e quanto egli spende per le sue vacanze; possiamo assistere ad uno spettacolo che si svolge a distanza di migliaia di chilometri da casa nostra e leggere le pagine di un libro prezioso, conservato in una biblioteca lontanissima. C'è chi frequenta le lezioni universitarie mentre è in giro per il mondo, per lavoro, e chi si fa fare una diagnosi da un chirurgo che non ha mai incontrato né mai incontrerà di persona. Tante informazioni ci raggiungono e da tante parti del mondo. E però, nell'arco della giornata, ci capita di sperimentare il disagio di chi non sa come cavarsela, la solitudine di chi non sa a chi rivolgersi per avere aiuto, persino la disperazione di chi non sa come allontanarsi da un grave e imminente pericolo. A che cosa servono, allora, tutte queste informazioni, se poi nel momento del bisogno non sappiamo come affrontare l'emergenza?

È un paradosso dei nostri giorni. Con il quale noi abbiamo imparato a convivere ed anzi, vogliamo che anche i nostri i bambini se ne facciano esperti tutori.

Il bambino, d'altro canto, impara molto presto a servirsi del telecomando e sa benissimo che pigiando quel tastino ad una certa ora del giorno troverà nello schermo della sua Tv i personaggi del suo cartone preferito. E però impara anche, con grande suo disappunto, che se ha davvero bisogno di parlare con il suo papà, non sempre questo gli sarà possibile, così come non sempre sarà possibile raggiungere, con sicurezza e celerità, il volto rassicurante della mamma.

Gli uffici pubblici ci mandano notizie, documenti, sollecitazioni, anzi mettono a nostra disposizione i loro archivi informatici; ma c'è sempre una notizia, grande o piccola, a volte una semplice piccola informazione che ci mette fuori gioco.

E può anche accadere che si sia talmente soverchiati dalle notizie da non sapere neppure se convenga tenerne qualcuna da conto. È come se, nel gran chiasso di uno stadio, non si sia più in grado di ascoltare una sola semplice voce, quella che ci sarebbe utile per raggiungere i nostri obiettivi, quella che ci può mettere al riparo da un pericolo imminente.

È sempre stato così: il chiasso uccide la notizia.

Una volta bastava metterci al riparo dalla maldicenza, oggi possiamo rimanere soffocati dalla confusione, persino da quella confusione che nasce dalle nostre stesse mani. Si dice che certe informazioni hanno una diffusione "virale", agiscono in internet come una pallina che rimbalza sugli specchi e che ad ogni battuta si moltiplica per dieci, per cui torna a battere anche là, da dove è partita, ma dopo aver generato altre parole e dopo essersi mescolata ad altre parole... È la confusione di Babele. La torre al cui interno le parole perdono il loro significato e i discorsi non hanno più senso.

E c'è di peggio. Dove si vive per l'abbondanza non c'è spazio neppure per i figli[4]. Non a caso la denatalità convive con l'abbondanza; anzi, è il suo contrassegno, il suo simbolo più inquietante[5].





L'abbondanza fa dipendere la felicità dalle cose e affida il futuro al possesso. Non apre spazi per l'altro, non disegna percorsi di comunione e di solidarietà.

La variante più recente del paradosso dell'abbondanza è legata al profluvio di numeri che penetra nella quotidianità della esperienza umana di oggi.

Inizialmente invocata per dare certezza al discorso, il numero un po' alla volta ha sostituito le parole e, soprattutto, ha detronizzato i significati. Da indicatore è diventato cosa, oggetto, realtà autonoma. La quantità ha sostituito la qualità e per questa via ha permesso all'uomo di diventare ricco di qualcosa di cui non sa nulla.

Se, a questo punto, qualcuno dovesse pensare agli indicatori bibliometrici dell'Anvur, sarebbe soltanto responsabilità propria. A noi basta ricordare, con disincanto e senza speciale partecipazione, il titolo di un articolo di D. N. Arnold e K. K. Fowler, *Numeri malvagi*, apparso cinque anni fa sull'autorevole "Notices of the American Mathematical Society". Quel titolo si riferiva a tutto quel variegato insieme di indicatori bibliometrici e indici statistici adoperati per misurare il cosiddetto *impact factor*, il *rating* delle riviste scientifiche e quant'altro delizia gli specialisti dell'Anvur.

Forse D. N. Arnold e K. K. Fowler esageravano e forse si sbagliavano anche tutti coloro che negli Stati Uniti, negli ultimi anni, con argomenti diversi hanno ritenuto di dover prendere le distanze dai *fattori di impatto*. In Italia, Giuseppe De Nicolao (30 ottobre 2011) giunse a parlare di *Numeri tossici che minacciano la scienza*, ma a distanza di cinque anni pare che nessuno più se ne ricordi. Certo che alcuni episodi raccontati dal De Nicolao, inducono a pensare: il caso di El Naschie, ad esempio, il professore egiziano che con la sua strategia di citazioni ha finito con il coinvolgere un colosso dell'editoria scientifica ed ha compromesso una delle più famose classifiche internazionali delle università. Ma a parte qualche mal di pancia, tanti mormorii, e qualche generosa promessa, non abbiamo avuto grandi prese di posizione, né c'è stato chi abbia voluto e saputo invocare l'intervento di qualcuno capace di salvare la scienza dal mito della quantità, dal profluvio dei numeri e dal lungo corteo degli indicatori che dovrebbero rendere più serie le operazioni di verifica e di controllo.

Nella scienza, come nell'economia e nell'agire sociale, il mito della quantità al pari delle molte espressioni dell'abbondanza, il rischio del paradosso è sempre elevato e l'elenco delle anomalie comportamentali è abbastanza ampio.

Si ha quasi l'impressione che non giovi fidarsi delle molte mammelle della statua di Viterbo, perché non pare possibile e comunque è sempre difficile mettersi al riparo dagli effetti indesiderati, sempre in agguato e con esiti a volte davvero incredibili.

L'accumulazione fa perdere di vista la persona che ci è accanto. I beni che accumuliamo per i figli (come molti dicono) riducono la fecondità della coppia. I tesori che mettiamo da parte per affrontare con serenità gli anni della vecchiaia, quasi sempre tolgono tranquillità e creano ansia e inquietudine. I numeri della valutazione distraggono dall'analisi della qualità. E, soprattutto, i popoli e i figli dell'abbondanza *amano e temono* la solitudine.

Sono tante le città che, pur disponendo di enormi ricchezze, non hanno ancora soddisfatto i principali bisogni della persona. Le genti hanno percorso le strade della scienza e della tecnica, ma non hanno trovato la via della pace, hanno nelle mani la ricchezza della terra, ma sono ancora ben lontane dal *possesso* della terra, che fu promesso non già ai ricchi, ma ai *mansueti* e ai *puri di cuore*.

Molti vivono nell'abbondanza, ma sono soli, solitari, indifesi e incapaci di incontrare l'altro, di riconoscersi da persone, di rispecchiarsi nel volto dell'altro, di accogliere e di farsi accogliere ed amare come persona.

Che il mito dell'abbondanza comporti comunque una caduta dell'alterità, ossia della capacità e dell'attitudine ad incontrare l'altro e a riconoscerlo come portatore di eguali valori e come destinatario di eguale attenzione, è, non soltanto evidente, ma quasi tautologico. Il mito dell'abbondanza sollecita infatti l'accumulazione delle cose (Paparella, 2008) e perciò polarizza sulle cose ogni umana energia; l'*altro* non soltanto è collocato ai margini dell'interesse, ma è persino vissuto come rivale e come possibile fonte di pericolo.

Se i pedagogisti vi prestassero la dovuta attenzione, dovrebbero rivedere le loro teorie, non già per negare il valore dell'alterità, ma per prendere atto che nella società contemporanea l'alterità non è vissuta né è percepita come valore.

## 2. Il mito della ricchezza



Occorre correggere la prospettiva d'analisi e soprattutto occorre rivedere la metodologia della proposta educativa e forse persino i quadri teorici di riferimento.

Un qualche correttivo lo si potrebbe rintracciare facendo ruotare i discorsi nella direzione di un altro mito, quello della ricchezza, che è cosa diversa dall'abbondanza.

Se l'abbondanza è sempre riferita alle cose, la ricchezza è riferita e alle cose e alle persone.

Non si è ricchi perché si possiedono molti beni, ma si è ricchi perché insieme ai beni si hanno attorno molti che ci vogliono bene.

La nostra cultura sin nelle sue radici, nell'ebraismo e poi nella sua culla ad Atene e a Roma, e poi ancora, lungo i secoli, negli apporti successivi, da sempre ha considerato naturale corollario della ricchezza la presenza di figli nella famiglia o la proiezione della persona verso i figli, verso gli amici, verso la comunità, verso quella eredità di affetti di cui parlava U. Foscolo.

Il figlio è stato (e in qualche misura è ancora) percepito come termine, obiettivo e forse pure come scopo della fatica richiesta dall'accumulazione. Si lavora per i figli, si costruisce per loro, ci si affatica per consegnar loro un mondo migliore. Così, spesso si dice, e in questo senso molte volte ci si orienta. Altre volte è il figlio stesso la fonte della ricchezza o, addirittura, l'espressione principale della ricchezza, sia in senso morale (pensiamo alla testimonianza famosa di Cornelia, madre dei Gracchi) sia in senso economico (pensiamo alla stessa etimologia della parola "proletario").

Rispetto al mito dell'abbondanza abbiamo qui una sorta di rotazione dell'interesse del soggetto: non più rivolto alle cose, ma all'altro, al figlio, alla persona, agli amici, alla comunità... ed anche quando si guarda e si punta alle cose, lo si fa per un più efficace riferimento alla persona.

Si tratta di un passaggio importante, tanto più che riguarda un modello culturale, forse diventato marginale – oggi – in Occidente, ma certamente molto carico di presa suggestiva in altre civiltà e principalmente nei popoli d'Oriente dove, guarda caso, la crisi della natalità non è per ora sentita o, almeno, non nella misura che si riscontra nel mondo occidentale[6].

Ed allora, pur con le riserve necessarie in proposito, si può assumere che il mito della ricchezza, sicuramente oggi più presente in altre aree che non nella cultura occidentale, si pone come termine di confronto rispetto a quello che si è detto mito dell'abbondanza.

Che si tratti di comportamenti finalizzati al possesso per realizzare il sogno dell'abbondanza o che invece si tratti di comportamenti protesi alla tesaurizzazione nella prospettiva della ricchezza, assunta e motivata dalla proiezione a vantaggio dell'altro, vi è comunque una costante che è pure stile di vita ed espressione di una implicita adesione a certi valori: si tratta di un insieme di forme assuntive riassumibili nell'idea di *proprietà*. Nell'un caso la proprietà per la proprietà, neppure per sé, in fondo, ma la cosa per la cosa, in un deserto di solitudine; nell'altro caso la proprietà da difendere per l'altro, da accumulare per l'altro o, peggio, per una sorta di transfert psicologico, la proprietà dell'altro. Il figlio mi appartiene – si usa dire – e dunque del figlio dispongo e per il figlio decido. Non a questo, evidentemente, alludiamo quando ricordiamo la *madre dei Gracchi*, ma a questo sicuramente rinviano decine di testimonianze del mondo antico e della storia più recente, ed a questo ancora induce a pensare ogni sia pur pallido retaggio del diritto di vita e di morte attribuito, in molte culture, alla patria potestà.

I due modelli culturali, dunque, pur diversi per alcuni aspetti, concorrono a sottrarre il rapporto con l'altro e, più specificamente, il rapporto con i figli ad un assetto valoriale improntato a progettualità e ad oblatività.

Orientando la nostra bussola verso il mito della ricchezza, invece che nella direzione segnata dal mito dell'abbondanza, eliminiamo molti possibili effetti distorsivi e molte delle criticità di cui abbiamo prima discusso, ma non siamo al riparo da altre interferenze che disturbano i comportamenti e li lasciano preda del paradosso.

### 3. Ci vuole un angelo

Per uscire dalla prigionia del possesso, dalla illusione dell'avere, dal senso stesso di smarrimento che spesso assale l'uomo contemporaneo, occorre la voce suadente di qualcuno capace di mostrare altri percorsi e soprattutto capace di guidare verso nuove direzioni.



Abbiamo risentito, attraverso l'interpretazione dei Negramaro, le note avvincenti di Domenico Modugno[7] ed abbiamo riletto le parole straordinarie di quell'inno, *Meraviglioso*, affidato alla penna del compianto Riccardo Pazzaglia[8].

Il protagonista della canzone è una persona, sola, che su un ponte, di notte, guarda l'acqua oscura ed avverte *una dannata voglia di fare un tuffo giù*. Ed ecco avvicinarsi a lui *un angelo, vestito da passante...* Da quel passante viene un inno alla vita, una straordinaria celebrazione di quante cose belle la vita ci offre, una sorta di inventario delle ricchezze che nessuno può sottrarci. Soprattutto viene un implicito nuovo programma d'azione: viene la possibilità di liberarsi dalle contraddizioni, dai paradossi e dagli effetti collaterali (non voluti) legati, rispettivamente, alla ossessione dell'accumulazione e al vizio del possesso.

### *Meraviglioso*

*È vero,  
credetemi, è accaduto  
di notte su di un ponte,  
guardavo l'acqua scura  
con la dannata voglia  
di fare un tuffo giù.  
D'un tratto,  
qualcuno alle mie spalle,  
forse un angelo  
vestito da passante,  
mi portò via dicendomi così:  
Meraviglioso,  
ma come non ti accorgi  
di quanto il mondo sia  
meraviglioso...  
Meraviglioso...  
Perfino il tuo dolore  
potrà apparire poi  
Meraviglioso...  
Ma guarda intorno a te...  
che doni ti hanno fatto:  
ti hanno inventato il mare!  
Tu dici: non ho niente.  
Ti sembra niente il sole,  
la vita, l'amore!  
Meraviglioso...  
Il bene di una donna  
che ama solo te,  
meraviglioso...  
La luce di un mattino,  
l'abbraccio di un amico,  
il viso di un bambino,  
meraviglioso...  
Meraviglioso...  
ah! ...  
Meraviglioso  
Ma guarda intorno a te  
che doni ti hanno fatto:  
ti hanno inventato il mare!  
Tu dici: non ho niente.  
Ti sembra niente il sole,  
la vita, l'amore!*



*Meraviglioso...  
La notte era finita  
e ti sentivo ancora,  
sapore della vita,  
meraviglioso... Meraviglioso...  
Meraviglioso... Meraviglioso...*

Andrebbero rilette queste parole e andrebbe riascoltata la voce di Modugno che le canta con impareggiabile efficacia.

Ecco, domandiamoci: dov'è la vera ricchezza? E come possiamo denominarla senza confonderla con il mito dell'accumulazione e con il vizio del possesso?

Una qualche indicazione ci viene osservando un'altra statua e rileggendo le narrazioni che attorno ad essa si tramandano. Un'altra statua che ci porta poco lontano da Viterbo, più giù, al di là della Tuscia, nei luoghi abitati dai Sabini, dove si dice abbia avuto origine il culto di un'altra Dea, *Ops*, una divinità arcaica romana, che in qualche modo personifica la terra e, al pari della terra, veniva considerata dispensatrice di abbondanza.



*Ops, Collezione Borghese, Museo del Louvre*

*Ops*, sposa di Saturno, aveva il compito di proteggere la fertilità, la natura, il grano già mietuto e riposto nei granai. Una dea con una simbologia totalmente diversa da quella invasiva della fertilità della statua viterbese. La tradizione romana attribuiva ad *Ops* origini sabine. Gli specialisti del settore ritengono che il suo culto sia stato introdotto a Roma da Tito Tazio, il re sabino che, secondo la leggenda, avrebbe regnato insieme a Romolo.

A noi piace insistere sul nome, nel quale si nasconde un riferimento esplicito, chiaro, diretto al lavoro (*opus*) e quindi alle opere e dunque all'*opulenza* che – si badi bene – non è sinonimo di abbondanza, perché indica la *soddisfazione* che deriva dal lavoro e dalla contemplazione delle opere compiute.

*Ops* ci invita a pensare che l'essere (o l'*esserci*, se si preferisce) non si esplica nel dominio delle vicende e delle cose e dunque nel "possesso"; ma nell'*opus*, nella soddisfazione per un lavoro ben fatto.

Attenzione, qui c'è il rischio di fraintendere: troppe volte l'attenzione verso l'operare si è trasformata in una speciale attrazione per il prodotto del lavoro e quindi per l'operato e, un po' alla volta,



nell'accumulazione di quel che si fa. E così si ritorna ai paradossi dell'accumulazione. No. Il riferimento essenziale dell'opulenza è il compiacersi per il lavoro compiuto, non l'accumulare beni e ricchezze (Paparella, 1986).

L'uomo contemporaneo, al contrario, ha persino inventato il Multitasking, ovvero la possibilità di poter gestire contemporaneamente diverse attività, e nelle modalità di esplorazione delle pagine web, ritiene importante poter tenere aperte, contemporaneamente, una molteplicità di pagine. Ma non è del tutto sicuro – l'uomo contemporaneo – che tutto questo sia davvero (e sempre) un bene. Viene il dubbio che queste nuove risorse possano favorire una nuova versione del trionfo della quantità sulla qualità. E, facendo un passo in avanti, lungo questa analisi, verrebbe voglia di dare spazio ad altri interrogativi, per chiedersi, ad esempio, se possiamo dirci davvero sicuri del significato della parola amicizia che transita per i social network. Possiamo davvero farla corrispondere al numero di coloro che ci fanno visita su Facebook?

Forse dobbiamo tornare a considerare la centralità della persona, la centralità del soggetto e il primato dell'operare.

Una indicazione preziosa ci viene da un libro sapienziale che merita d'essere qui ricordato. Nel rotolo di Cohelet – l'*Ecclesiaste* – tutto proteso a dimostrare come ogni cosa sia vanità e come all'uomo non resti che rimettersi nelle mani di Dio, dopo il lungo elenco delle vanità, ripetuto più volte e con diversi accenti, compare ogni volta una annotazione, particolarmente utile per le nostre riflessioni.

Tutto è vanità, dice Cohelet, ma, che cosa è dunque la vita per l'uomo? Date le premesse, ci si aspetterebbe tutt'altro, ed invece ecco la risposta: “Non c'è altra felicità per l'uomo che *godere delle opere sue, perché questa è la sua sorte*[9]”. Certamente anche questo viene da Dio, non si discute; ma è importante l'accento: *l'uomo deve godere delle opere sue*, un'idea che torna più volte e che trova ulteriori approfondimenti nell'insegnamento di Cohelet.

Ecco uno spunto per riconsiderare il rapporto dell'uomo con i suoi beni (Paparella, 2008). Deve l'uomo “possederli”? Deve disporne? No: *deve goderne*.

#### 4. L'opulenza, criterio regolativo del comportamento

Il possesso, di per sé, non garantisce: si può possedere anche ciò che ci procura danno e tormento; si può non possedere alcunché e sentirsi ricchi; si può disporre di molto e possedere poco; si può possedere ciò che ci giova e ciò che invece ci procura danno e tormento.

No, non è nel possesso il segreto della felicità: il senso di pienezza delle cose e del mondo si chiama opulenza.

La parola “opulenza” non è di uso frequente. Nel suo impianto etimologico fa ricordare la dea Ops e fa pensare a certe espressioni popolari, ormai quasi scomparse, che implicano il senso della condivisione: “godersi la terra”, “godersi la sera”, riferito agli operai raccolti sull'aia dopo una giornata di lavoro; oppure, ancora più incisivo (ed una volta anche più diffuso): “godersi i figli”.

Il godimento condiviso di ciò che con la propria iniziativa si è fatto e si è costruito: ecco il senso dell'opulenza.

La gioia dei figli e della discendenza è tutt'altra cosa rispetto al possesso e al dominio sui figli (Paparella, 1986).

È l'immagine di una tradizione che si fa testimonianza e si consegna alla vita; è l'immagine di un cammino che accetta la sosta per continuare in altra direzione; è l'idea d'una libertà che si compiace di donarsi all'altro perché l'altro possa esprimersi in libertà; è l'idea di una persona che accetta il suo limite e la sua finitezza e, però, proprio per questo si perpetua nel dono di sé.

Nell'uso comune, è possibile che *abbondanza*, *ricchezza* e *opulenza* vengano declinate come espressioni di una medesima realtà semantica. A pensarci bene, però, aveva ben ragione il Tommaseo (1867), quando con scultorea efficacia precisava: “*L'abbondanza può essere nociva, la ricchezza inutile, l'opulenza è sempre goduta*”.

Per non sbagliare, occorre imparare ad accogliere. Prima delle cose e prima degli altri, occorre imparare ad accogliere sé medesimi, il proprio impegno e il proprio limite, le proprie risorse e le proprie energie, resistendo alla tentazione di avanzare pretese sulla vita e, però, mantenendo vivo il senso del valore della vita.





L'ideale del possesso e dell'accumulazione, l'idea regolativa della accelerazione, l'incidenza dell'efficientismo tecnologico e dello scientismo, i contributi della filosofia vitalistica, nelle sue diverse espressioni concorrono tutti ad accreditare “un senso generale del diritto alla felicità terrena”, come già nel 1935 ebbe ad osservare J. Huizinga, ma in modi e con esiti che non sempre forniscono garanzie di efficacia.

Qualche anno più tardi con amarezza e lucidità, Charlie Chaplin dirà: “La macchina dell'abbondanza ci ha dato povertà; la scienza ci ha trasformato in cinici; l'avidità ci ha resi duri e cattivi; pensiamo troppo e sentiamo poco”[10].

Ed oggi, da più parti e in una diversa prospettiva, nell'ottica della responsabilità, molti si chiedono se l'uomo sia davvero capace di lasciare il mondo e le cose migliori di come le ha incontrate.

Sono domande, interrogativi, riflessioni che discendono da alcuni dubbi sulla condizione dell'uomo e sulla sua capacità di rendersi davvero ed efficacemente *libero dalle cose*, perché reso sempre più attento alle persone e quindi anche ai valori e ai significati, e dunque all'essere.

Anziché godere, nella condivisione, delle opere sue, l'uomo s'è andato abituando a godere dei prodotti e poi dai prodotti ha spostato l'attenzione sul guadagno e ha preteso di accumulare sempre di più, sino al punto che la cosa ha prevalso sulla persona e il godimento è diventato dapprima piacere edonistico e poi sofferenza del limite ed angoscia della perdita. Si conferisce tanto valore alle cose che contrappuntano i giorni e le ore, da smarrire il senso di una provenienza e la speranza di un incontro, e, fatalmente, il troppo amore per le cose fa perdere senso e valore alla vita.

In questo contesto valoriale si fa problematico anche l'intervento educativo il quale, per esprimersi in efficacia, richiederebbe una condizione condivisa di significati e di rinvii valoriali, e invece i valori che la cultura partecipa sospingono verso un orizzonte curvato in una sorta di “ossessione per la vita”, come qualcuno ha detto. E, invece, giova stare in guardia e difendersi da un'altra ossessione, quella della linearità organizzativa, che poi diventa inevitabilmente linearità educativa ed affermazione della razionalità pedagogica.

In un modo o nell'altro, l'educazione e la pedagogia sono chiamate ad operare nella storia per trovare all'interno della quotidianità il volto autentico della persona, cui restituire la forza dello sguardo in avanti e la fecondità dell'azione proattiva. Spesso però, questo compito si smarrisce o forse si inaridisce lungo le strade dei discorsi ottativi e delle raccomandazioni parenetiche.

Non bastano più.

E non perché viviamo ormai all'incrocio di più culture, ma perché la nostra straordinaria cultura occidentale sta consumando il suo slancio vitale: i cosiddetti filosofi della crisi parlano ormai, da quasi cent'anni, di Tramonto dell'Occidente.

Forse non si tratta di un vero “tramonto”, ma certamente siamo nel pieno di una crisi, e i versi di Modugno ci fanno capire che non siamo più capaci di stupirci e di meravigliarci.

Se davvero non siamo più capaci di lasciarci commuovere dalla luce di un mattino, dall'abbraccio di un amico, dal viso di un bambino, se davvero non sappiamo dire “meraviglioso”, allora la crisi è strutturale, paradigmatica[11], essenziale, come direbbero quelli che ancora amano discutere di razionalità discorsiva.

Quando vanno in crisi i paradigmi, occorre trovare nuove regole o almeno nuove modalità applicative o nuovi motivi capaci di dar forma all'esperienza pratica e alla ricerca scientifica.

Anche nell'ambito dell'educativo – e quindi anche del pedagogico – occorre ridiscutere l'impianto paradigmatico e capire quali altre vie si possano e si debbano intraprendere oggi. Certo è che se ci limitassimo, ad esempio, a riproporre quel grappolo di valori che per un verso caratterizzano la nostra cultura e per altro verso guidano tanto l'esperienza educativa quanto i quadri teorici della pedagogia, corriamo il rischio di mettere su carta discorsi sicuramente apprezzabili e sicuramente motivati, ma “incarteremo” – come si usa dire oggi – l'efficacia della nostra proposta che risulterebbe per nulla attrezzata a fare i conti con i comportamenti della quotidianità e con gli orizzonti valoriali effettivi dell'uomo contemporaneo. Le nostre scelte sembrerebbero, nella migliore delle ipotesi, come le decisioni di un sarto di alta professionalità che prepara un vestito complesso, completo, armonioso ed elegantissimo, senza curarsi di prendere le esatte misure di colui cui quel vestito è destinato.

È evidente che occorrono nuovi punti di riferimento. E nuovi indicatori di efficienza e di efficacia.

Cominciamo dai punti di riferimento. Ne indichiamo due, fra loro collegati. Anzi, il secondo dipende dal primo. Li esponiamo in rapida sintesi, rimandando ad altra occasione l'analisi dettagliata.



Il primo punto di riferimento (ma possiamo anche dire: il primo parametro) è l'adozione dell'opulenza come criterio regolativo del comportamento. Attorno a questo vanno agganciati i diversi valori dell'esperienza educativa e quindi anche l'orizzonte di senso cui indirizzare la ricerca pedagogica.

Il secondo punto di riferimento discende dal primo e consente di evitare il rischio sempre possibile delle frasi retoriche. Se si vuole che l'idea di opulenza possa trovare riscontri nella cultura, nell'agire sociale e nella sfera dei comportamenti della quotidianità, occorre attrezzarsi a capire che cosa chiede il cosiddetto contesto ed organizzarsi per dare risposte adeguate al contesto medesimo. Come fare?

Ci affidiamo ad una parola, prendendola in prestito da uno scritto in corso di pubblicazione (Paparella, in press): pro-vocazione.

Dal contesto (e quindi dalla cultura, dalle teorie, dalle prassi, dai condizionamenti, dalle attese, dalle proposte e da quant'altro possa dirsi contesto) giungono domande, invocazioni, interrogativi, talvolta imperativi, cui occorre dare risposta proattiva.

Il contesto non condiziona, non vincola, non inibisce, non impedisce, ma chiede, invoca, domanda... ed attende risposta. Se interpretiamo bene le domande, troviamo che le risposte sono sempre nuove, sempre diverse, sempre impegnative... Sono i punti di riferimento dell'impegno pedagogico.

D'altro canto, l'educazione e la formazione sono sempre espressione di una *pedagogia impegnata* (Santomauro, 1964) che trova senso, spessore, qualità ed efficacia nel serrato confronto con la specificità delle situazioni (Paparella, 2009). Non si educa un uomo disincarnato né si fa formazione con una persona sottratta alla storia, alla cultura, al gruppo sociale, al momento politico o al contesto ambientale. Non esiste l'uomo avulso dal mondo, esistono soltanto le persone in situazione.

A questa persona, in situazione, ci rivolgiamo e con essa concludiamo questo nostro girovagare fra miti, idee, progetti, immagini e voci diverse, tutte in qualche modo e in qualche misura capaci di farci leggere e interpretare i comportamenti, le idee e i progetti delle genti dei giorni nostri.

#### Note

\*I due Autori hanno condiviso l'impianto, la progettazione, il lavoro di ricerca e la realizzazione del saggio. La responsabilità della stesura viene assunta, per i §§ 1 e 3, da Nicola Paparella e i §§ 2 e 4 da Lucia Martiniello.

[1] “Non accumulate tesori sulla terra, dove tignola e ruggine corrodono e dove ladri sfondano e rubano; accumulate invece per voi tesori in cielo dove né tignola né ruggine corrodono e dove i ladri non sfondano né rubano. Perché dove è il tuo tesoro là sarà pure il tuo cuore” (Matteo, 6, 16-18).

[2] Ex multis: “Lo stato di disuguaglianza tra uomini e popoli non soltanto perdura, ma aumenta. Avviene tuttora che accanto a coloro che sono agiati e vivono nell'abbondanza, esistono quelli che vivono nell'indigenza, soffrono la miseria e spesso addirittura muoiono di fame; e il loro numero raggiunge decine e centinaia di milioni. È per questo che l'inquietudine morale è destinata a divenire ancor più profonda” (Giovanni Paolo II, *Dives in misericordia*, Lettera enciclica, 30 novembre 1980, cap. 6, § 11).

[3] Papa Francesco, *Omelia* in Santa Marta, 16 giugno 2015.

[4] La denatalità è la nuova indigenza dei popoli che vivono nella abbondanza. O, piuttosto, è il segno della precarietà, del limite e dei tormenti che l'abbondanza porta sempre con sé (Paparella, 1986, pp. 45 e ss).

[5] Lo si rilevava in un nostro contributo al seminario su “Crescita zero, ragioni e conseguenze”, promosso dall'Istituto di scienze sociali “Nicolò Rezzara” di Vicenza nel 1985 (De Marchi, 1987, pp. 361-372).

[6] Quando si parla di Occidente e di Oriente è chiaro che si operano generalizzazioni fatalmente ingenerose nei confronti della più articolata realtà dei fatti, ed è chiaro che non si tiene nel debito conto tutto ciò che è frutto di commistioni, giustapposizioni e persino integrazioni dei diversi modelli. Quel che qui preme sottolineare, tuttavia, è la rilevanza valoriale del modello, non la sua incidenza o la sua distribuzione nel tempo e nello spazio.

[7] Ricordiamo Domenico Modugno (Polignano a Mare, 9 gennaio 1928 – Lampedusa, 6 agosto 1994) come straordinario cantautore; ma è stato anche chitarrista, attore, regista e uomo politico. Molti dei suoi successi inducono a ripensare la condizione dell'uomo contemporaneo.

[8] Scrittore, giornalista, paroliere, attore e regista italiano (Napoli, 12 settembre 1926 – Roma, 4 ottobre 2006). Fra le molte cose che ha scritto Riccardo Pazzaglia (1985), vogliamo qui ricordare: *Il brodo primordiale*, Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

[9] Ecclesiaste, nella ver. Cei, Parole di Qoèlet, figlio di Davide, re di Gerusalemme: 1, 22.

[10] Chaplin, C. *Discorso all'umanità*, dal film “Il grande dittatore”, 1940.

[11] Che si avverta oggi, la opportunità di rivedere alcuni impianti paradigmatici lo abbiamo già rilevato, ad esempio, in N. Paparella (2012). *L'Università alle soglie del Terzo Millennio*. In L. Martiniello, *Università. Verso nuovi modelli di management*. Napoli: Guida.



### Bibliografia

- Chaplin, C. (1940). *Discorso all'umanità*. dal film “Il grande dittatore”.
- De Marchi, F. (A cura di). (1987). *Crescita zero. Ragioni e conseguenze*. Vicenza: Ed. Rezzara.
- De Nicolao, G. (2011). I numeri tossici che minacciano la scienza. *Roars*.
- Giovanni Paolo II (1980). Dives in misericordia. *Lettera enciclica*.
- Huizinga, J. (1966). *La crisi della civiltà*. Torino: Einaudi.
- Martiniello, L. (2011). *La didattica mediale nel postmoderno*. Napoli: Guida.
- Papa Francesco (2015). *Omelia in Santa Marta*.
- Paparella, N. (1986). Denatalità e compiti educativi. *La Famiglia*, 116, 45-55.
- Paparella, N. (2008). Il senso dell'opulenza. Interrogativi sul possesso e sulla fruizione delle cose. In C. Sirna (A cura di), *Tempo formativo e creatività. Scritti in onore di Leone Agnello*. Tomo I (pp. 165-184). Lecce: Pensa Multimedia.
- Paparella, N. (2009). Progettazione educativa e comunità educante. In N. Paparella (A cura di), *Il progetto educativo*. Vol. 2: *Comunità educante, opzioni, curricula e piani*. Roma: Armando.
- Paparella, N. (2012). L'Università alle soglie del Terzo Millennio. In L. Martiniello, *Università. Verso nuovi modelli di management*. Napoli: Guida.
- Paparella, N. (in press). Contesto e contesti. In F. Bochicchio & P. C. Rivoltella (A cura di), *L'agire organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia, R. (1985). *Il brodo primordiale*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.
- Santomauro, G. (1964). *Il senso di una pedagogia impegnata*. Lecce: Milella.
- Tommaseo, N. (1867). *Nuovo dizionario dei sinonimi della lingua italiana*. Milano: 5 ed. ora Firenze: Vallecchi (1973), n. 2904.



## INTERVISTA

### EDUCATING FOR THE FUTURE. IN DIALOGUE WITH HOWARD GARDNER *di Vito Minoia*

Approfondendo le mie ricerche sull'*Universal Design for Learning* mi sono imbattuto in un saggio di H. Gardner (2012), rivisto dall'autore e ripubblicato in un'antologia a cura di G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Daley, e L. Todd Rose.



Si tratta di un discorso tenuto nel dicembre 2002 presso l'*International Baccalaureate Organization*, già pubblicato nel volume *Development and Education of the Mind* (Gardner, 2006).

Ha un titolo emblematico: *La mente ingenua. Perché i migliori allievi delle migliori scuole possono non capire ciò che studiano*. Nel saggio Gardner evidenzia come spesso un insegnante ricorre nell'errore di credere che facendo una bella lezione il suo studente abbia necessariamente capito.

Gardner definisce la comprensione come la capacità di apprendere nozioni e abilità in un contesto scolastico e di padroneggiarle in altri contesti dove non ci si attenderebbe di doverle utilizzare. Gardner ricorda come studenti laureati con lode in fisica al Massachusetts Institute of Technology (MIT), se messi alla prova delle loro conoscenze per strada, o comunque fuori dalle aule, rivelino possedere una concezione della fisica simile (o quasi) a quella di un bambino di cinque anni.

Un bambino di cinque anni (ma anche la maggior parte degli adulti, oltre a fin troppi laureati con lode in fisica, secondo le ricerche di Gardner) crede che se lanci una moneta in aria trasferisci della forza nella moneta, che sale e a un certo punto cade perché la forza si esaurisce. È molto aristotelico come concetto, perché Aristotele non conosceva la forza di gravità, eppure l'unica forza che agisce in questo fenomeno è la gravità.

Gardner ci spiega che questa nostra credenza nasce nell'età evolutiva ed è difficilissimo sradicarla. Ciò non toglie che si possa benissimo andare a scuola (o in facoltà) e prendere il massimo dei voti in fisica. La maggior parte di noi crede nelle stesse cose in cui credevamo quando avevamo cinque anni, tranne che nei campi in cui siamo esperti.

L'“esperto” dovrebbe essere una persona in grado di decontestualizzare la disciplina che studia e di saperla applicare aldilà della separazione tra le discipline. Ma gli esperti sono pochi, e Gardner spiega perché è difficile diventarlo.

Tutti i bambini di cinque anni sviluppano teorie intuitive, molto spesso sbagliate, che la scuola e l'università non sostituiscono.

A cinque anni i bambini credono che gli oggetti più pesanti cadono più velocemente, ma non solo loro: da Aristotele, almeno, fino a Galileo, per 1900 anni la scienza ufficiale ha creduto in questo, oltre ad avere creduto che il sole girasse intorno alla terra. L'aristotelico non è molto diverso dal



bambino di cinque anni per molti aspetti. In questo scritto Gardner attribuisce al sistema scolastico americano la responsabilità di non riuscire a sradicare queste false credenze dalle persone, anche se si tratta di plurilaureati.

Gardner è orientato alla necessità di riconoscere l'importanza di personalizzare i processi di apprendimento nel rispetto delle “differenze”. Tutto il suo pensiero indirizzato alla teorizzazione delle Intelligenze Multiple è fondato su questo principio. Ne ho avuto conferma diretta partecipando ad una sua lezione alla Harvard Graduate School of Education a Boston nell'ambito del proprio corso su *Good Work in Education: When Excellence, Engagement, and Ethics Meet*. Per me illuminante è stata la scoperta della sua passione nel coinvolgere in un rapporto dialogico gli studenti da lui incoraggiati a impostare personali domande e conseguenti progetti di studio e ricerca sulla base di una molteplicità di piccole e grandi curiosità emergenti.

Di lì l'opportunità di intervistarlo sui progetti di ricerca che, con i suoi più stretti collaboratori, ha sviluppato a Harvard negli ultimi anni, ben oltre la *Teoria delle Intelligenze Multiple*. Non sono mancati i riferimenti al lavoro educativo condotto a Reggio Emilia da Malaguzzi e dalla sua équipe (ricerca che lo stesso Gardner ha studiato e valorizzato) e che ha motivato significativamente il mio desiderio di conoscenza della formazione della persona nella prima infanzia attraverso il linguaggio teatrale.

### Bibliografia

- Gardner, H. (2006). Development and Education of the Mind, tr.it. In H. Gardner, *Educazione e Sviluppo della Mente, Intelligenze Multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.
- Gardner, H. (2012). The Unschooled Mind. Why Even the Best Students in the Best Schools May Not Understand. In G. Rappolt-Schlichtmann, S. G. Daley & L. Todd Rose, *A Research Reader in Universal Design for Learning* (pp. 41-56). Cambridge, MA: Harvard Education press.

\* \* \*

Q. The international scientific community has recognized the importance of your theory of Multiple Intelligences and the idea that intelligence is not a single factor quantifiable by an I.Q. test. In the 30 years since your work on “Mind’s New Science”, do you believe educators have sufficiently embraced the concept of the centrality of the mind and the role that context and culture play in the formation of an individual?

A. In the United States alone, there are close to five million K-12 educators, and there are certainly ten times as many in the rest of the world. I think it is amazing that many of these educators have heard of MI theory, in one form or another, though most would not have read my works or know my name. I feel that I’ve been successful in challenging the notion of a single intelligence that is adequately assessed by an IQ test or its equivalent.

But once one gets to more specific questions, like an understanding of the role of context and culture, I don’t feel that I can give a ‘yes’ or ‘no’ response. So much depends on how the questions are phrased and the answers are interpreted.

Let me give an example. In the United States, if you ask teachers, “Are there children whom we should call ‘gifted?’”, many if not most will say ‘No’. That’s the politically correct answer. But if you then ask the teacher to rank order students in terms of how well they paint or write or dance, they’ll have little difficulty in doing so.

By the way that I phrase the question, I can make teachers (or for that matter parents) seem either sensitive or insensitive to culture or context. But I will say this: Individuals who have taught for several years, and who are reflective about their practice, are quite likely to be sensitive to culture and context.





Q. Considering your experience, how – and to what degree – can an educational scholar or practitioner positively influence the promotion of innovative and research based learning theories within the educational system?

A. Recently, an American scholar, James Schneider, has published a book called “From the Ivory to the School House”. In that book, he analyzes pairs of ideas – which superficially seem quite similar, but which differ widely in the degree to which they have been picked up by educators. He compared my well known theory of intelligence, with the theory of intelligence developed by my colleague Robert Sternberg, and proposes reasons why my ideas have caught on and influenced both educational theory and practice, and why Sternberg’s triarchic theory of intelligence has not had discernible impact.

Schneider emphasizes that the theories and research that have impacted practice are simple to state and also vivid to conceptualize; have immediate educational implications; do not cost a great deal to implement; and have found ‘translators’ and ‘advocates’, who help teachers to understand and make use of the theory.

Of course, sometimes theories like mine are misunderstood and misapplied. Often the misuses are insignificant, but sometimes the misuses are damaging and need to be stopped. On a few occasions, I have had to be the ‘traffic cop’ – explicitly denouncing practices that I feel are destructive or deceptive. I now have a website called [multipleintelligencesoasis.org](http://multipleintelligencesoasis.org), where I identify good practices and malpractices.

Q. You have visited and observed early education centers around the world and were one of the first to recognize the significant contribution of Loris Malaguzzi and his Reggio Emilia team. Did your experience in Italy help further your research on the learning potential of the young mind as you observed children in this classroom setting?

A. Of all my educational experiences over a fifty year period, my encounters with the schools in Reggio have had the greatest impact. That’s because the efforts of Loris Malaguzzi and his numerous colleagues have expanded our understanding of the potentials of young children to make use of ‘the one hundred languages of childhood’; and they have amplified our knowledge of how best to work with children from six months until they begin to school. The Reggio team has built on the fundamental understandings of Piaget and Montessori. They have fashioned educational interventions that are appropriate for our time and for cultures around the world.

At Harvard Project Zero, a research group of which I was a founding member in 1967, we have carried on research inspired by our collaborations with the Reggio Schools. In the book *Making Learning Visible* we described the importance of collaborative learning and documentation; and in the book *Visible Learning* we expand the Reggio approach for use with children at different ages. (Principal researchers: Mara Krechevsky, Ben Mardell, Melissa Rivard, Daniel Wilson)

Q. You are the senior director of *Project Zero*, founded in 1967 by the philosopher and language scholar Nelson Goodman at Harvard University. This program has examined the learning process, from early childhood to adulthood, within institutions. Can you briefly summarize the latest findings of this research and the way it examines ideas around intelligence, creativity, understanding and ethics?

A. The easiest answer and most honest answer to this question is ‘No’ Currently we have ten principal investigators at Project Zero, and each of them has instituted a separate and important line of investigation. These are best surveyed at our website [pz.harvard.edu](http://pz.harvard.edu).

But to respond to the spirit of your question, I’ll briefly mention three lines of work of which I have direct knowledge: Others are described below in response to other questions:

1. Collaboration with Paul Salopek, a prize winning journalist who is taking a walk around the globe, simulating what *homo sapiens* did tens of thousands of years ago. Colleagues are developing materials that schoolchildren all over the world can employ to follow Salopek’s remarkable trek and to interact with peers who are trying to encompass their own neighborhood (Principal researcher: Liz Duraisingh).



2. The ethics of the new digital media. Many assumptions about ethical behavior, having to do with truthfulness, privacy, intellectual property, and participation in a community have been disrupted by the internet, the web, social media, search engines and the like. How do we re-negotiate moral and ethical behavior on this rapidly changing landscape? We've been studying both young people and adults as they attempt to choreograph and orchestrate their behaviors in ways that take advantage of the power of the media, but not at the expense of other persons. (Principal researcher: Carrie James).

3. Liberal arts and sciences in the 21 st century Four year residential education in the liberal arts and sciences is a genuine American invention. It is admired and imitated all over the world. But it is also in jeopardy in the United States due both to external factors (high costs, widespread demands for vocational education) and internal fractures (cheating, excessive drinking of alcohol, sexual misconduct, high-profile athletics). With researcher Wendy Fischman, I am carrying out a national study of how different 'stakeholders' think about the this admired but increasingly fragile form of education. From our research on 5-10 campuses, we will make specific recommendations about how best to preserve and strengthen education in the liberal arts for our time.

Q. In the volume *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21th century*, you claim that researching truth, beauty and and goodness are profound human needs and, therefore, a fundamental basis for individual learning and growth. Could you briefly outline how public schools could incorporate this awareness into its educational systems?

A. I think that every educator, indeed every human being, is concerned with what is true and what is not; what experiences to cherish and which ones to avoid; and how best to relate to other human beings. We differ in how conscious we are of these questions; how reflective we are about our own stances; whether we are aware of how these human virtues are threatened by critiques (philosophical, cultural) and by technologies (chiefly the digital media). A good educator should help us all to navigate our way in this tangled web of virtues.

In work that I'm currently undertaking, I speak about the naive or 'unschooled' view of the three virtues; how we should be *schooled* with respect to the virtues in formal schooling; and how we should continue to wrestle with what is true, beautiful, and good (and what is not) once we have left formal schooling. This is by no means an easy task. And yet, a continuing conversation with other persons, with cultural products, and with oneself, is a large part of what it means to be a human being, in our time and perhaps in all time.

Q. The title of your course at Harvard, which is taught to a very motivated and qualified group of international students, is called *Good Work in Education: When Excellence, Engagement, and Ethics Meet*. It picks up on the research of the *Good Work Project* founded by you in 1995 together with Mihali Csikszentmihalyi and William Damon, later folded into the broader *Good Project*. Today, what does it mean, at all levels and all roles, today, to do "good work" in the field of education? Additionally, given your more than 20 years of research and collaboration, can you articulate a sort of "Code of Responsibility" for those working in the field of education in various contexts (teaching, administration, academia)?

A. Our general scheme of good work entails three characteristics, which , in English, all begin with the letter E. A good educator is technically EXCELLENT – he or she knows his subject matter, good pedagogy, and his or her students; a good educator is ENGAGED – he or she finds it meaningful to teach, and looks forward to the classroom encounters; a good educator is ETHICAL – he or she tries to figure out what is the proper course of action to follow in difficult situations; reflects on the choices made; and, in the future, tries to adjust his language and actions accordingly.

Note that the three Es are separate; one can be technically excellent but not engaged; one can be ethical but not excellent; etc. It is a constant challenge to maintain all three Es. We have created a "Good Work Toolkit" to help educators attain and retain the capacity to carry out good work under challenging circumstances.

We devoted a whole book to the question of what does it mean to be "Responsible at work." A good educator has a variety of responsibilities: to her students; to the subject matter or discipline; to the institution in which she teaches; to parents and colleagues; and to the broader society in which



she lives. Of course, even to monitor these responsibilities can be overwhelming; and no one can possibly be equally responsible to all constituents at all times. That said, if one develops good habits and routines, it is possible to be a responsible educator most of the time; and to marshal the special energies and reflection for those times, when the correct course of action is not clear, or when one is weighing ‘one wrong’ against ‘another wrong’.

Q. We live in a society dominated by the idea of science and technology and increasing globalization. In your text, *Five Minds for the Future*, you outline five intelligences: discipline, synthesis, creativity, respect and ethics. How is it possible “to educate for the future”, integrating these principles?

A. In writing about ‘five minds’ I was certainly keeping in mind the reality of globalization. Only individuals who have cultivated these ‘kinds of minds’ are likely to thrive in a complex, interconnected and rapidly changing global world.

In directing the book toward educators, and also toward leaders in corporate and political institutions, I was trying to call attention to capacities that we take for granted (e.g. respect) as well as ones that we may not think much about (synthesizing, ethical choices). As with the Three Es of Good Work, it’s difficult to address all five minds; and yet the best educators and the best leaders never lose track of this quintet. And all of us, as workers and citizens, should attempt to keep these five minds in mind.

How does one synthesize or integrate these minds? In the book, I come to the conclusion that such synthesis is an individual project: no one can synthesize your five minds for you. Also there is inevitable tension across the minds: Respect can be in contention with ethics; discipline can pull in a different direction from creativity. And so, while synthesizing is usually thought of with respect to knowledge, this form of synthesis is an individual one, turned inward, and constantly being recalibrated in light of our goals, values, and rapidly changing national and international conditions.

Q. In your book, *The App Generation*, co-written with Katie Davis, you examine ideas of identity, intimacy and imagination in the adolescent population. To what degree do you feel today’s adolescent is dependent on digital life? What are the potentials and limits of digital technology as it regards adolescent development?

A. In every part of the world with which I am familiar young people are completely immersed in the digital world – so much so, that it is inconceivable to them that they can, for long, be separated from their devices. Indeed, many of us who are not young, who are ‘digital immigrants’ rather than ‘digital natives’ are also wedded to, if not dependent on our digital devices.

The principal distinction in the book, written in collaboration with my wonderful former student Katie Davis, is between app-dependence and app-enablement. A person who is app-dependent is always searching for the best app; and as soon as its routine has been executed, the person searches for the next app. A person who is app-enabled also uses apps frequently. But he or she is never limited by the current array of apps; apps will free the person to do what he or she wants to do, or needs to do, irrespective of the next application of the app. An app-enabled person can also put devices away, without feeling bereft.

And best of all, persons can sometimes be app-transcendent: making dramatic progress or discoveries, without any dependence on any app. In this context, I like to mention Steve Jobs. While he had as much to do as anyone with the invention and development of apps, he NEVER was limited by the current technology – indeed, he typically transcended it and relied on his own considerable wits.

Q. To celebrate your 70th birthday in 2013, Mindy Kornhaber and Ellen Winner invited 117 scholars and students to write something in your honor and you replied to each, resulting in the volume *Mind, Work, and Life: A Festschrift on the Occasion of Howard Gardner’s 70th Birthday*. Reflecting on your own career, what recommendations and warnings do you have for young researchers just entering the field?



A. The Festschrift is among the highlights of my life – what a privilege to have such wonderful colleagues and friends, to eavesdrop on what they are thinking about my work and me, and to have the opportunity to respond to them. And, for extra credit, to be able to post the entire 1500 page document on my website as: [http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift-\\_volumes-1-2-\\_final.pdf](http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/festschrift-_volumes-1-2-_final.pdf).

I have been an incredibly fortunate person in every respect. From an early age, I wanted to search and to do research, and I’ve had the privilege of doing so. And so my primary piece of advice is this: “go for it, but with your eyes wide open”.

To unpack this slogan: If you enjoy reading, writing, learning, and sharing what you have learned, don’t hesitate to look for a life where you can continue to do those things. It could be as a scientist, an educator, an editor, a journalist, the founder of an organization. You only live once and it is a tragedy if you deny yourself these options without trying to pursue them.

But don’t assume that the way that one searches and researches is the same from one era to another – it isn’t. In the 19<sup>th</sup> century, most research was done by amateurs: either individuals who were rich or individuals who had a day job. In the 20<sup>th</sup> century, most researchers worked at universities or think tanks and received money from the government or from foundations to pursue their work. In our time, the sources of support and the locations for research may be quite different.

Also, distinguish between the work and the job title. When I was leaving school in the early 1970s, many people wanted to be journalists, carrying out investigative reporting for print newspapers. Print newspapers may not exist in twenty years. But good thinking and good writing about issues that need to be reported and investigated will always be needed; but where this happens, what it is called, and who pays for it may be quite different than could have been envisioned by the great journalists of the past.



## SAGGI

### RAP E DIDATTICA: UNA POSSIBILE ALLEANZA di Salvatore Colazzo

Partendo dallo spunto di un testo teatrale, in cui la realizzazione di un rap consente di risolvere in maniera interessante un passaggio drammaturgico, si introduce la riflessione sul possibile uso didattico del rap, soprattutto per promuovere competenze in ambito ritmico, linguistico e prosodico.

Non trascurabile appare la possibilità che attraverso il rap si faciliti l'espressione, da parte degli allievi, delle emozioni. Il rap è un ponte di straordinaria efficacia per legare cultura informale dei discenti e cultura formale della scuola.

A drama containing a rap is the starting point of a reflection on the possible educational use of rap, especially to promote skills in rhythmic context, linguistic and prosodic. Significant appears the possibility that through rap it facilitates the expression, by the students, of the emotions. Rap is an extraordinarily effective bridge to tie the informal culture of learners and formal school culture.

#### 1. *Un duro confronto*

Dovete immaginare un palcoscenico. Sulla scena due palchetti, addobbati, uno con lo stemma del Partito Comunista ed un altro con lo stemma della Democrazia Cristiana (siamo negli anni Cinquanta del secolo scorso). In mezzo tra i due palchi, un certo numero di persone, le quali si girano verso l'uno o l'altro dei comizianti, facendo cenno d'applaudire, rispondendo all'incitazione di un direttore della *claque*. Il democristiano si chiama Michelino, il comunista Grifone. Michelino ha dovuto sostituire all'ultimo momento un suo più titolato collega di partito, indisposto. Michelino accenna ad un "recitativo" su una base musicale costituita da un *continuo* di clavicembalo; Grifone invece su un *groove rap*.

Michelino o(*con voce stentorea*): Signore gentilissime, signori, buonasera. Salute a questa eletta, ben radunata schiera di cavalieri e dame. (*Titubante*) Vogliate perdonarmi se, da indiscreto, osai tra voi qui presentarmi. Don Giulio, il nostro capo, manca poiché è indisposto: parlerà Michelino in vece sua e al suo posto. Ed ora, miei signori, che si cortesi siete, dirvi vorrei due chiacchiere, sebbene diritto avete di farmi ritornare là, donde son venuto per subire scornato l'onta del gran rifiuto.

Grifone (*ironico*): Stasira ce discorsu Vanda cara ne face lu compagnu deputatu!

Vanda: Se fa pe' dire, deputatu![1].

Grifone (*con sarcasmo*): Stasira tie pensi la chiazza hai scarfatu cu ste rime, cu stu versu ca è 'n'incantu?[2].

Vanda: Peppinu nu te curare, vanne 'nnanzi ca te la noscia tenimu la ragione[3].

Michelino: Io di parole false, per parte mia, lo accerto, non ne dirò: ascoltate il mio parlare aperto. Se di democrazia siam seri e ragioniamo, nelle elezioni il voto con cura adoperiamo. La prudenza il verdetto nel vostro cuore consigli: pensate ai vostri padri, a voi e ai vostri figli.

Grifone: Voiu dicu na palora ca te inchie, te convince, te risbija! Cittadini, compagni miei carissimi, se me faciti sindacu a lu duvere miu nu mmancu, penserò a voi e a la famiglia vostra[4].

Michelino: Ebbe, voi consentite? Alloro al sodo giugno: e a dirvi il mio pensiero, in breve, mi dilungo. Di Giulio Vannandrea, negli anni del fascismo udiste lamentarsi qualcuno? Il socialismo davvero assai perverte sia il cuore che la mente: da ciò egli mette in guardia, proprio perché è credente. Come dissi, è cattolico, non ha in conto il denaro, vuole per meta il cielo, e vede in Cristo il faro.

Grifone: Te Malandrinu fazzu na piccola Leningrado. A la Russi a li furesi lu partitu nu li fa mancare gnenti, non come a noi senza li turnesi. A dhai su felici e su contenti. Io, Peppin Grifone son erede dei briganti, i malandrini che tagliano le unghie ai signori, ai baroni; essi furono i fondatori del paese che abitiamo[5].





Michelino: Il nome Malandrino non ha nulla di onesto, ne sceglieremo un altro, Melendugno sia questo. Ecco, se vinceremo, è la prima riforma: un nome dolce e lieve che spiegherò alla torma, vuol dire “paese di miele”, lo recita il latino. Solo a chi è comunista può piacere Malandrino. Noi siamo di Roma figli e di alta religione, la nostra scelta, quindi, di lode sia cagione.

Grifone (*ridacchiando*): Senti senti come si lardiscia[6].

Michelino: Non votate la massa degli igniranti stolti che alla rivoluzione hanno i pensieri volti. Del resto, poi, è sicuro, credete tutti quanti che dalla nostra parte, la giusta, abbiamo i santi.

Grifone: La vita ha te cangiare, lu sule ha te spuntare. A sti signori l’imu taia’ l’ale[7].

Michelino (con aria di disprezzo): Guardate quel signore: vuol rivoluzionare, di colpo, il mondo intero. Che cosa ve ne pare? Copre col suo disprezzo il presente e il passato, il bene e anche il male, o quant’altro c’è stato. Guardiamocene bene da chi a colpi di spugna vorrebbe cancellare la storia che ripugna.

Grifone: Iti fede, nu’ disperati ca la robba te li ricchi ne spartimu. Nun è chiui tiempu te patire: finalmente l’ora è già sunata, l’ura te stare ‘llecri e de cutire. Tutti pari pari n’imu fare. Nu chiui ricchi e proletari. Vedete? (sventolando una mappa) Questo è il disegno della ricchezza te lu Tamburrinu: la facimo a stozzi: a ognuno ci tocca nu quartu e nu sciardinu[8].

Michelino: Siam forse tutti eguali? Perché dunque Peppino pretendi che teniamo solo un modo al mattino d’andare a lavorar? C’è chi studia e riflette, chi zappa e chi progetta, chi tira le carrette, chi batte il ferro caldo e chi prepara il pane, chi ai sacri uffici attende e suona le campane. Non si può fare un fascio d’ogni cosa diversa; invece è vario il mondo, e in tanti mari versa. Che obbrobrio, amici miei, ritrovarsi a servire quanti siamo lo Stato, senz’altro divenire né possedere niente. No, non a questa fine arriveremo inermi, e allor vi dico, infine, chi lavora per sé, con orgoglio e con lena, avrà la pancia gonfia oltre alla tasca piena. Giudice è la fortuna, che premia chi si affanna, garante è poi il governo che proprio non v’inganna.

Grifone: Socialismo vuol dire: pensare con la testa; non farsi infinocchiare da preti e biscazzieri.

Michelino: Essere infame e indegno, vile, cane arrabbiato, screanzato socialista, e uomo scriteriato! La Chiesa vuol distruggere, la sacra istituzione che ci donò il battesimo, la santa comunione e che al momento estremo ci dà l’eterna requie, non negherà la sacra unzione né le esequie. Peppino è un mascalzone che sogna la rivolta, noi vogliamo la pace. Lo spiego un’altra volta: la grazia del Signore e quella di Maria sorreggano le sorti dell’anima che è pia; pensando a questo, allora, salviamoci dal fare quello che spia e dice chi ci vuol rovinare.

Grifone: Te cumpagni ce ne simu tanti. A ci nu ne vole, la capu l’imu taiare te moi annanti![9].

Michelino: Al tuo giudizio tutto è rancido e antiquato, e solo il socialismo il mondo ha trasformato.

Grifone: Ci stae in Russia fatica sì, ma nu se stracca; quelli stanno nel cuore della vacca[10].

Michelino: Dici il falso, lo sai, imprudente, Grifone, e smetti di esaltare quella terra, o regione, che non può far felici ora e nemmeno mai perché d’essere libero mai assaggiar potrai. Questo figliolo nostro i bolscevichi tuoi, ecco, te l’han ridotto come vederlo puoi. È sano solo a mezzo e per il resto morto, egli ha una mano sola, e poco più di un piede e non c’è chi comprende se sta in piedi o si siede. Con dignità e coraggio la tortura ha subito, l’infamia testimonianza del tuo internal partito. Vernolese è chiamato, Giovannino di nome, e soffre la vergogna d’essere malconcio, eccome. Anche, sonora disgrazia, gli offesero le palle e si nasconde sempre dormendo nelle stalle. Poiché ha paura ancora d’incontrare quei boia che a tanto lo riducano che alfin tiri le cuoia.

Grifone: Giovannino vernolese lo conosco, lo conosco. Non martire ma ladru iddhu è. ‘Na bomba lu ridusse in quello stato, non i bolscevichi amici miei. D’incidente sul lavoro si trattò, pescando di frodo d’uno, mezzo diventò.

(*Sostenitori dell’una e dell’altra parte a questa rivelazione giungono quasi ad azzuffarsi*)

Michelino: Ragazzi, vecchi arzilli, studenti e professori, il partito cristiano con il voto si onor. La liberà di ognuno esso salva e rispetta e la difende contro chiunque la manometta. Dove non son contenti? Io lo domando a voi! Proprio in Russia, signori, lo san financo i buoi. Là c’è Baffone il truce li guida da Ammiraglio e li trasporta e sbatte ad uso di bagaglio, qui Grifone ritiene, novello ingegnere di sovvertire l’ordine e prendersi il potere. E tacerò del fisco, né dirò delle tasse per cui i socialisti battono le grancasse. Non scherziamo, signori, Grifone in sé credete l’arte della politica constasse in barzellette. La Dicci è un gran partito: votatelo e prometto che ne otterremo bene di corpo e d’intelletto. E più grandiosi centri, i minimi paesi sono in questi gironi, come anche il nostro, presi dalla sonante chiacchierina d’elettoral tenzone. Votate cittadini, votate come chiedo per il cristiano segno,



per il cristiano credo. Così voi non morrete e vivrete in eterno tra le gioie celesti. Gli altri andranno all'inferno...

Grifone: Scamusu, curnutu, fellone.

(*Il pubblico si scalda, comincia a mormorare*)

Michelino: Questo è troppo, tu a me né scamusu, né corunuto, né fellone devi dire. Sei un traditore. Volevi offendermi e sapevi come farlo. Non te lo perdonerò mai. Buffone, buffone...

(*Gli astanti si agitano, protestano vivamente*)

Grifone: Se dico cornuto so quello che dico.

(*Si arriva quasi allo scontro fisico, che sarà sedato da Mustafà, finché non si libera la scena*).

(*Escono di scena*).

## 2. Teatro dappertutto

Le pagine che abbiamo qui proposto sono tratte da un testo teatrale scritto, nel 1993, dal sottoscritto assieme a Mario Blasi (Blasi & Colazzo, 1993), un regista col quale allestii lo spettacolo derivato da quel testo, tratto da un romanzo (atipico) di Rina Durante (1928-2004), *Tutto il teatro a Malandrino*, uscito per Bulzoni (Durante, 1977).

Nel romanzo della Durante, ad un certo punto, si fa cenno ad un confronto politico in piazza, sotto forma di comizio, avvenuto nel paese di Malandrino, quando, sotto elezioni, si trovarono ad esporre le loro ragioni esponenti democristiani ed esponenti comunisti.

Come rendere teatralmente quel confronto? Mario Blasi ed io decidemmo che avremmo dovuto usare due registri diversi, in modo da rendere quasi fumettistico quel passaggio.

Mi incaricai di proporre delle soluzioni. Pensai a un doppio comizio in versi. All'alfiere comunista affidai un testo in dialetto da cantare alla stregua di un rapper, al corifeo democristiano un testo in versi ben torniti, aulico, in un italiano con qualche parola antichizzante.

Mi divertii molto a realizzare quel gioco drammatico. Ricordo che usai come guida, per scrivere il comizio del democristiano, un'*Ode alla bicicletta* di un oscuro poeta locale di fine Ottocento (vado a memoria), scovata nella biblioteca comunale della cittadina di Maglie. Invece per il rap feci riferimento alle canzoni dei Sud Sound System, che avevo avuto modo di sentire, dedicando alla posse un breve scritto (Colazzo, 1994). I Sud usavano il dialetto e si andavano affermando sulla scena hip hop e raggamuffin italiana, attirando l'attenzione di alcuni studiosi, tra cui Georges Lapassade, diventato sempre più assiduo frequentatore del Salento.

Nella realizzazione performativa del testo, Mario Blasi ed io scegliemmo di far realizzare la parte del democristiano in forma di recitativo d'opera, con un basso continuo realizzato da un clavicembalo e la parte del comunista in forma di rap, con l'accompagnamento tipico in 4/4 di una batteria hip hop.

In quel periodo insegnavo in Conservatorio nei corsi di Pedagogia della musica e suggerii ai miei allievi, futuri docenti di educazione musicale, di prendere in considerazione il rap quale opportunità per insegnare il ritmo e la prosodia. Non trovai tuttavia l'entusiasmo che speravo. E la cosa finì lì.

Recentemente, un Convegno (*Rapologia. Caratteri e prospettive di un'arte della parola*), tenutosi il 13 ottobre 2016 all'Università del Salento, promosso da Luca Bandirali – autore di *Nuovo rap italiano: la rinascita*, per Stampa Alternativa (Bandirali, 2013) –, in cui mi è stata proposta una relazione sul possibile utilizzo del rap in ambito didattico, mi ha indotto a recuperare alcuni appunti di quel momento della mia storia professionale e di svilupparli attualizzandoli.

“MeTis”, grazie alla sua originale call dedicata al tema di rinvenire modalità alternative di presentare i prodotti della ricerca, mi sollecita a mettere finalmente ordine su questo tema che ha ripreso ad appassionarmi.

## 3. Dal rap al clavicembalo

Gran parte dell'educazione musicale dei giovani avviene nella dimensione informale, principalmente attraverso i media, i quali peraltro nutrono il loro immaginario con schemi interpretativi e criteri di valutazione in merito a musiche e musicisti. Una caratteristica della cultura giovanile odierna è che essa si presenta in continua trasformazione, tanto da rendere difficile il tentativo di starle dietro.



È un'osservazione, quella relativa alla importanza dell'informale nell'educazione musicale dei giovani, che già facevano sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso Baroni e Nanni (1989), i quali ponevano l'accento sul fatto che l'educazione musicale dovesse configurarsi come un processo che, partendo dagli interessi e dai bisogni espressivi dei giovani, inducesse un allargamento e un approfondimento delle loro conoscenze, portandoli progressivamente a conquistare nuovi mondi musicali.

Sulla base di quella suggestione, Roberto Maragliano ed io, qualche anno dopo realizzammo un libro di testo per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola media, che volemmo intitolare *Dal rock al clavicembalo* (Maragliano & Colazzo, 1991), pensando ad un percorso che, agganciando i giovani sul loro terreno, consentisse di istituire un dialogo tra gusti ed estetiche di differenti generazioni.

Oggi, vista l'ampia fortuna del rap presso i giovani, probabilmente quel testo avrebbe per titolo *Dal Rap al clavicembalo*.

Onestamente non so se, il rap, diventando oggetto d'un insegnamento scolastico, effettivamente possa fare da volano per altre attività, poiché alcuni studi hanno dimostrato come la musica, sì tanto importante occupazione del tempo libero dei giovani, diventando materia di studio perde il suo appeal.

Tuttavia approcci a carattere fortemente esperienziale promettono buoni risultati. Almeno le esperienze condotte da Andrea Gargiulo, Gaetano Occhiofino e me sembrano suggerire un certo ottimismo. L'approccio utilizzato è stato in qualche modo desunto da *El Sistema Abreu*, che ha assunto il fare musica come una possibilità di espressione e di emancipazione proprio dei giovani meno attrezzati culturalmente e in condizioni di disagio sociale.

Andrea Gargiulo, uno dei principali esponenti del movimento Abreu nostrano, con l'Associazione Musica in Gioco, ha realizzato interventi che hanno coinvolto molte centinaia di giovani e giovanissimi con risultati a dir poco esaltanti. Qualche mese addietro, presso l'Università del Salento, ospitammo un'esibizione delle orchestre Abreu, organizzata dal M° Gargiulo a Lecce provincia. Erano presenti molte decine di bambini, che suonavano con grande diligenza ed entusiasmo i loro strumenti, e un pubblico costituito da molte centinaia di persone.

Gaetano Occhiofino, che oltre che musicista è un sociologo, ha realizzato progetti in contesti difficili, come ad esempio il carcere minorile, facendo ricorso al rap, quale possibilità espressiva di conflitti interiori, di forme di relazione con la realtà, di riflessione sulla condizione passata e presente e sulle prospettive di vita futura.

Gargiulo, Occhiofino ed io siamo attualmente impegnati in un progetto di sperimentazione, finanziato dal Miur, in cui ci proponiamo di favorire metodologie didattiche innovative, attraverso una ricerca azione, che coinvolge alcuni docenti e degli studenti di due realtà scolastiche, una di Tricase (Le) e l'altra di San Severo (Fg), nonché di Art Village, un'esperienza che si colloca nel movimento dell'antipsichiatria, in cui si indagano le possibilità terapeutiche della musica e dell'arte. Art Village è il frutto della brillante intuizione di Tonino D'Angelo, che ha creato, a San Severo (Fg), un Centro di accoglienza, prevenzione, protezione e promozione della Salute e inclusione sociale, il quale successivamente ha stretto una forte sinergia col "Sistema nazionale delle orchestre e cori giovanili" ispirato all'approccio Abreu, tanto da ospitare al suo interno un Nucleo del "Sistema nazionale delle orchestre e cori giovanili".

Una delle dimensioni che esploreremo nel progetto che stiamo svolgendo tra Tricase e San Severo è proprio la possibilità di compiere un percorso di educazione musicale a partire dal rap.

La nostra non è certamente la prima esperienza in Italia che usa il rap in senso educativo. Vi è, ad esempio, un rapper, Kido, che attualmente è particolarmente attivo nel tenere laboratori nelle scuole e nei centri giovanili. È interessante leggere alcuni passaggi di un'intervista a Manuel Simoncini, in arte Kido, ex membro della crew bolognese hip hop "Fuoco negli Occhi" (Simoncini, 2016).

A fronte della domanda dell'intervistatore, che gli chiede cosa per lui abbia significato la militanza hip-hop, Kido sostiene: l'hip hop per me "è stato uno strumento risolutivo per la mia evoluzione personale, un momento di riflessione ma anche di evasione; una valvola di sfogo che mi ha permesso di dare un senso positivo alle situazioni difficili. è stato motivo di riscatto e di un forte senso di appartenenza che da un lato ha creato momenti utili al confronto e all'interpretazione della realtà, mentre dall'altro ha rischiato di essere un pretesto per chiudermi in me stesso". Non la pensa in maniera molto dissimile J-Ax nella sua autobiografia, in cui ci dice quanto per lui sia stato importante l'hip hop per liberarsi delle conseguenze degli atti di bullismo subiti da adolescente (J-Ax, 2016).



Successivamente si è trovato, per una serie di circostanze, a progettare e realizzare dei laboratori educativi. Il rap è uno strumento educativo, poiché “attraverso l'intrattenimento, mi permette di arrivare ai ragazzi che partecipano ai miei laboratori e comunicare con loro. Sinceramente non avrei mai pensato di utilizzare l'arte dell'MC [Maestro di Cerimonia] in campo educativo-laboratoriale. Se me l'avessero detto a 18 anni non ci avrei creduto. Penso che se mi fossi prefissato di diventare un artista, fossilizzandomi nell'incarnare il modello del rapper proposto dal sistema che mi circonda, non sarei stato aperto al nuovo e non mi sarei nemmeno accorto di questa grande possibilità”.

Interessante è esplorare il tema, affrontato nell'intervista, relativo alla metodologia adottata. I passaggi fondamentali dei laboratori hip hop realizzati da Kiodo sono:

- Storia del movimento hip-hop, “per capire il suo ruolo nella storia contemporanea”;
- “Esercitazioni pratiche di improvvisazione in rima, conosciute generalmente come freestyle”;
- “Scrittura: ci si concentra sull'aspetto metrico, ritmico e musicale e si discute sul tema del brano e sull'arte in genere”;
- Confronto con testimonial;
- “Quando la canzone è completa viene registrata e mixata ed eventualmente si gira il videoclip del brano realizzato durante il percorso”;
- Live show a fine corso.

Chiude l'intervista una riflessione significativa dal punto di vista pedagogico.

“Quali sono i vantaggi e quali i punti critici dell'uso del rap nella didattica?”, chiede l'intervistatore. E Kiodo risponde: “La didattica rap ha vari vantaggi: aiuta l'apprendimento e il perfezionamento del linguaggio, stimola l'immaginazione e mette nelle condizioni di confrontarsi positivamente con gli altri. L'auto narrazione è uno strumento importantissimo per sviluppare l'osservazione e lo sguardo critico sull'ambiente circostante. Ma se viene a mancare un momento di analisi e una disposizione a sviluppare queste caratteristiche c'è il rischio di formare identità inautentiche, interfacce nate per affrontare ciò che ci circonda in maniera stereotipata. Questo processo sembra alleviare le sofferenze e i disagi nell'ambito delle relazioni, ma rischia di far scivolare il narratore nell'identificazione in un personaggio che non è altro che un costrutto culturale assimilato dall'esterno”.

#### 4. *Riflessione pedagogico-didattica*

Dall'analisi dell'intervista di Kiodo possiamo ricavare alcuni principi che ci consentono di far avanzare la nostra ipotesi relativamente all'uso didattico del rap: comprendere che il rap non è un semplice genere musicale, ma geneticamente è legato a pratiche sociali. Il rap, almeno nelle sue intenzioni iniziali, è un modo di concepire la vita e le relazioni; non si fa il rap, ma si è rapper, nel senso che conta il milieu sociale in cui vive il rapper, i temi con cui sceglie di confrontarsi, il senso di appartenenza ad una cultura minoritaria, che intende manifestare la sua rabbia verso le istituzioni. Richiamando la storia del movimento hip hop, va sottolineata la natura politica del rap, che è una presa di parola da parte dei neri del Bronx di New York, negli anni Settanta del secolo scorso, in un momento storico in cui, morti Malcom X e Martin Luther King, la popolazione black della città non aveva alcuna forma di rappresentanza sociale, politica e culturale, ed era relegata ai margini della società. La radio non trasmetteva altro che disimpegnati e banali brani di disco-music, trasudanti ottimismo, che ai neri del Bronx sembravano irritanti.

Il rap aiuta ad esprimere e in qualche modo a mettere in forma, e quindi contenere, l'aggressività. Prima del rap nel ghetto vi erano le gang che si confrontavano fisicamente tra loro, ricorrendo spesso anche alle armi. Con la nascita dell'hip hop, le gang, che prima si confrontavano violentemente nel quartiere, si trasformarono in gruppi *crew* che si sfidavano a suon di parole, ritmo e musica. Si notò una diminuzione della violenza giovanile.

In Italia l'hip hop arriverà sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso. Si radica nei centri sociali ed esprime un proposito, che era stato già quello del punk vent'anni prima: la distruzione di regole precostituite. Il rap allora è stato come il punk alla fine degli anni Sessanta: distruzione di regole precostituite. Come si legge in un post di Mario Catania: “C'era l'indipendenza, l'onestà intellettuale e c'erano i contenuti. Le rime non erano tutte perfette, alcuni *flow* si potevano migliorare e per creare dei *loop*, campionare dei suoni e creare delle basi decenti ci si arrangiava. Ma, complici gli anni infuocati dal punto di vista politico, si dava voce a chi era contro perché i protagonisti del movimento





erano contro per natura. Non ci si vergognava a essere politicizzati, come si dice con disprezzo oggi che mettere la politica in un disco equivale per una *major* a rescindere il contratto. E non parlo di partiti o leggi. Parlo di questioni sociali, di quello che ci succede intorno, di essere dei punti di riferimento per chi oggi non ne ha e magari è un ragazzino che si avvicina a questo mondo” (Catania, 2014). Sul rap, su come esso nasca dal bisogno di presa di parola da parte di giovani, che si sentono portatori di una controcultura, dice delle cose piuttosto interessanti Georges Lapassade (2009). Giustamente Pacoda, nell’introduzione al testo nota quanto sia azzeccato il titolo che “ha la capacità di sintetizzare, in una frase, tutto lo spirito di un suono che fa delle comunità locali il centro assoluto del mondo, un ritorno alla base, alle piccole unità produttive, alla creatività ‘sotterranea’, ai ‘collettivi’, agli spazi occupati, ai movimenti, all’autogestione che prefigura un modello di società orizzontale. Dove la democrazia, diffusa, si propaga da mille microfoni della furia del dire”.

Il rap è un gancio formidabile per cominciare a dialogare coi giovani. Una volta che il dialogo è cominciato, si possono sviluppare ulteriori discorsi.

Se la fiducia che si stabilisce tra i ragazzi e l’educatore è salda, allora si può cominciare a far notare che il rap è versificare, cioè le frasi che vengono improvvisate hanno un ritmo, vi è una successione di accenti tonici delle varie sillabe che si raccolgono in schemi metrici. I versi hanno inoltre un valore fonetico, ossia suonano in un certo modo in virtù della distribuzione delle sillabe. Ed è nel contempo musica, nel senso che l’esecuzione fa entrare in gioco una serie di fattori, che Philip Tagg ha individuato in: a) fattori temporali (ritmo e metro musicali); b) fattori melodici (es. timbro); c) arrangiamento (strumentazione, tipo di voce); d) fattori di tonalità e coesione (es. armonia, la relazione tra la voce e gli strumenti); e) fattori dinamici (es. udibilità, accentuazione); f) fattori acustici (es. distanza tra la fonte sonora e l’ascoltatore, effetti sonori “estranei”); g) fattori elettro-musicali e meccanici (effetti sonori vari, distorsioni, missaggi, ecc.) (Tagg, 2000).

Si tratta quindi di una performance non individuale, che si basa su equilibri che realizzano un artefatto complesso. Si presta, laddove si voglia usare il rap in ambito didattico, a un’esplorazione multiplanare, consentendo l’acquisizione di una serie di conoscenze, abilità e competenze.

Volendoci limitare alla produzione di un testo rap, e dovendo individuare dei criteri per giudicarlo il “valore” (come ci suggerisce la logica delle rubriche valutative), potremmo individuare i seguenti elementi: cantabilità, senso, naturalezza, ritmo e rima.

Sempre interessante in ambito didattico risulta il fatto che la musica rap spesso utilizza forme non standard della lingua. Ciò fin dall’inizio, in cui i testi erano in *Black English*, ossia in una serie di varianti linguistiche che contraddistinguevano l’inglese parlato nei ghetti. In Italia, alcune posse come i Sud Sound System, ad esempio, scelsero programmaticamente di orientarsi al dialetto. Ciò indica la natura glocale del movimento musicale hip hop, nel senso che veicola una musica che è, per un verso, transculturale, e, per altro verso, situata, poiché reinterpreta il dato transculturale facendo riferimento a tradizioni culturali e musicali locali. Si hanno esempi di rap che mescolano l’inglese, l’italiano e forme gergali dialettali, altre volte i brani sono in italiano, ma con un marcato accento regionale, a evidenziare il senso di appartenenza. Ad esempio c’è una rapper calabrese, Loop Loona, che nel 2014 fece scalpore con un suo singolo “Dalle mie parti”, in cui prendeva posizione contro la ‘ndrangheta con “una voce – per riprendere le parole di un articolo de *Il Fatto Quotidiano* (2014) – scura che non rinuncia all’accento della sua terra, raffinata tecnica, testi taglienti e basi originali”.

Questa rapper calabrese mostra di avere una grande consapevolezza dei problemi della sua terra e varrebbe provocare negli allievi una discussione a partire dal testo proposto da Loop Loona, ovvero leggere qualche sua intervista a commento dell’uscita del singolo. Riporto qui solo due battute, che mi paiono particolarmente significative.

“Domanda: Nel brano racconti storie realmente accadute, come la vicenda del boss Francesco Raccosta, dato in pasto vivo ai maiali, o quella di Francesco Inzitari, diciottenne ucciso con dieci colpi di pistola in viso per ritorsione nei confronti del padre. Cosa ti spinge a raccontare queste storie?

Risposta: Capire. Vorrei cercare di capire perché ancora accadono questi fatti, vorrei capire da dove proviene quest’odio che ci portiamo dietro da generazioni. Io ho avuto la possibilità di scegliere, ma c’è gente che nasce senza avere questa possibilità. Allora mi chiedo: se mi fossi trovata al loro posto, cosa avrei fatto? È semplice giudicare, usare dei toni buonisti dicendo che la criminalità organizzata è qualcosa di negativo, è troppo facile e scontato. Se l’unica scelta che hai è uccidere o essere ucciso allora cosa fai? Chi o che cosa ci ha messo, a noi calabresi, in queste condizioni? Chi fa in





modo che la situazione non si evolva? Io non voglio dare un giudizio, voglio che la gente sappia come stanno le cose e che giudichi da sé.

Domanda: L'incipit del singolo dice: 'Dalle mie parti muori per un colpo di testa, sbagli a parlare e ti ritrovi con un colpo alla testa, per questo sputo sulle vostre cazzate da gangsta...'. Cosa pensi del gangsta rap nostrano?

Risposta: In Italia non c'è del vero gangsta rap perché non c'è nessun rapper che ha un background tale da poter risultare credibile. Quelli che davvero provengono dalle zone più disagiate o da famiglie con un certo vissuto di solito hanno testi positivi. Ci sono tanti rapper, alcuni molto bravi, altri molto meno, che si ispirano al gangsta rap americano, ma a me fanno un po' sorridere. Non mandano messaggi costruttivi, ma credo che siano innocui" (*Il Fatto Quotidiano*, 2014).

I testi rap si prestano ad essere indagati con gli strumenti della stilistica. I rapper più o meno consapevolmente usano delle strategie per creare deviazioni linguistiche al fine di incrementare il potere espressivo dei testi e attrarre l'attenzione dell'ascoltatore. Ovvero fanno ricorso alla ripetizione, all'allitterazione, all'assonanza, alla consonanza, oltre ovviamente che alla rima. I testi rap, da questo punto di vista, hanno molti aspetti stilistici comuni col testo poetico. Questi elementi paramusicali dei versi del rap probabilmente sono alla base della sua fortuna, poiché i rapper, con le loro parole creano un equilibrio tra il contenuto e la sua espressione.

Una cosa che differenzia il rap dalle poesie è il cosiddetto *flow*. Il versificare del rapper è molto flessibile, ciò non significa che il ritmo e l'accentuazione delle parole sia arbitrario, poiché la struttura metrica, sebbene flessibile, risulta definita e riconoscibile. Anzi, ogni rapper cerca il proprio *flow*, ossia il proprio modo di declamare, ciò per dotarsi di un'identità artistica immediatamente riconoscibile all'ascolto. Il *flow* non è strettamente determinato dalla base musicale, poiché *flow* diversi possono immaginarsi sulla stessa base musicale.

Attraverso il rap si può condurre uno strutturato percorso di educazione ritmica.

Uno dei principali errori della didattica musicale di impostazione tradizionale è insegnare il ritmo a partire dal segno, e cioè avendo a riferimento il sistema di divisione utilizzato nell'ambito della notazione occidentale, la quale si è sviluppata in concomitanza con l'affermarsi della pratica compositiva della polifonia, che trova il culmine nell'*Ars Nova*, la quale fa pervenire l'evento musicale a livelli di astrazione prima sconosciuti. La deduzione della produzione del ritmo da un sistema di organizzazione razionale della divisione del tempo musicale è operazione cognitivamente piuttosto innaturale e per nulla semplice. Stiamo parlando del famigerato solfeggio, che ha introdotto una nozione del tempo (e del ritmo) musicale come un che di omogeneo e reversibile, quantitativo e calcolabile: è quella che Bergson avrebbe detto una spazializzazione del tempo, indotta dal metronomo, che prescinde dal tempo (e dal ritmo) come vissuto esperienziale.

In sistemi differenti dal nostro, l'apprendimento del ritmo, la produzione di figure ritmiche, il coordinamento tra differenti esecutori chiamati a realizzare un evento musicale complesso avviene seguendo altre vie. Lo ha ben chiarito John Blacking, il quale nell'ormai storico *Com'è musicale l'uomo?* (1986), ha evidenziato, studiando i Venda, come funzionino sistemi musicali che fanno a meno della scrittura. La musica per i Venda è essenzialmente esperienza comunitaria, che trova proprio nel ritmo la sua più efficace possibilità di espressione (Blacking, 1986).

"La musica venda non è basata sulla melodia, ma sull'eccitazione ritmica di tutto il corpo, di cui il canto è solo un'estensione. Perciò, quando ci sembra di udire una pausa fra due battiti di tamburo, dobbiamo aver chiaro che, per chi suona, quella non è una pausa: ogni colpo di tamburo è parte di un movimento totale del corpo, in cui la mano o una bacchetta percuotono la pelle dello strumento" (Blacking, 1986, p. 48). Hanno talmente radicata l'idea che l'essenza della musica sia ritmica che chiamano canto anche il parlato ritmico.

E il fare musica, per loro, è sempre un fatto collettivo. Per i Venda, la musica è una forma di interazione e coordinamento con gli altri al fine di creare un prodotto collettivo in cui tutti ci si possa riconoscere. Alcuni esempi, proposti da Blacking, possono meglio chiarire il discorso.



La combinazione di una pulsazione regolare suonata da due persone su due tempi diversi produce:

Esempio 4



Una combinazione di ritmi giambici con tempi forti differenti può dare:

Esempio 5



Altre combinazioni sono illustrate nella figura 4, che mostra come la stessa struttura di superficie possa essere prodotta attraverso procedimenti diversi, implicanti uno, due o tre suonatori:



Figura 4 - *Differenti modi in cui uno, due o tre suonatori possono produrre la stessa struttura musicale di superficie.*

5()

Figura 1

La necessità di ripensare le modalità occidentali di approccio al ritmo (almeno nel contesto dell'apprendimento della musica colta) fu sottolineata già nei primi decenni del secolo scorso da alcuni illuminati didatti della musica. Tra tutti citiamo Emile Jaques Dalcroze e Carl Orff, i quali anzi posero il ritmo alla base dell'apprendimento musicale *tout court*. Il ritmo, ad esempio, da Orff fu concepito come il collante che unisce linguaggio, musica e movimento, sicché l'educazione musicale non può che partire dall'esplorazione del linguaggio, tradursi in azione corporea, amplificarsi infine in gesto musicale.

Il rap, da questo punto di vista, si presta bene ad essere utilizzato come esperienza utile a sviluppare abilità e competenze ritmiche, linguistiche (viene acuita la capacità di comprendere le valenze ritmiche e prosodiche del linguaggio parlato), a promuovere consapevolezza psico-corporea ed emotiva. Introducendo il rap nella lezione di educazione musicale, si coinvolge l'ascolto (percezione e analisi), poiché se voglio pervenire ad improvvisare devo vedere come fanno gli altri, smontare i loro prodotti; si incoraggia la produzione vocale. Si può anche immaginare di associare la produzione di ritmi col corpo (*body percussion*) o con l'ausilio di strumenti (anche elettronici).

Pulsazione, ritmo, pausa e altri parametri musicali, attraverso la pratica del rap, diventano via via sempre più familiari e aprono alla possibilità di un'esplorazione anche teorica.

Partendo dal rap, si può disegnare un itinerario di esplorazione via via più ampia della musica e degli espedienti rinvenuti nel succedersi della storia per realizzare il desiderio di esprimersi dell'uomo. Già solo volendo espandere il gioco col ritmo, si possono esplorare molteplici modalità di interazione



con gli altri: *call and response*, eco, canone, solo-tutti, *hoquetus*, polifonie ritmiche basate su ostinati, polimetrie e poliritmie, giochi vocali-motori. Con i suoni onomatopeici si possono realizzare combinazioni ritmiche e timbriche anche complesse. La musica hip hop si presta come poche altre espressioni ad un'esplorazione molto accurata del rapporto suono-senso nel linguaggio, poiché spesso integra il *beatboxing*, una tecnica vocale che riproduce con la voce onomatopeicamente i suoni tipici degli accompagnamenti hip hop, che di norma vengono fatti dalla chitarra, dalla manipolazione elettronica di suoni, dall'intervento live del dj su base preregistrata. Partendo dal rap, non sarà difficile far notare agli allievi come l'imitazione onomatopeica degli strumenti sia una pratica presente in molte tradizioni europee ed extraeuropee. E da lì si potrà allargare lo sguardo all'uso dell'onomatopea in senso più generale in musica (fino a pervenire al fonosimbolismo riscontrabile nella musica a programma come in altri generi musicali, il riferimento che mi viene immediato è l'esplorazione di Olivier Messiaen del canto degli uccelli), passando attraverso il figurativismo del madrigale (i cosiddetti madrigalismi), il descrittivismo di molti autori, il simbolismo di altri (vien da pensare immediatamente a Debussy, tra tutti); l'uso dell'onomatopea nel linguaggio verbale (in questo caso i fumetti possono essere un valido ausilio) e nella poesia (immediatamente vien da pensare all'*onomalingua* di Fortunato Depero, ma anche, come vedremo più avanti alla poesia concreta, fonovisiva, ecc.).

Dovendo proporre un ascolto, a questo punto proporrei senz'altro *Stripsody di Chaty Berberian* (Disponibile in <https://youtu.be/pmPbyyZwh4s>).

Oltre che, ovviamente – questo è più immediato – ad un approfondimento del parlato: parlato libero senza musica; parlato libero sopra la musica; parlato ritmico e timbrico entro un tempo musicale; declamazione ritmica derivata dalla *Sprechstimme* schönbergiana; declamazione ritmica nella quale la parola si deve avvicinare di più al canto assumendo la forma del mezzo cantato (*halb gesungen*) fino a pervenire al canto vero e proprio, con tutte le sue declinazioni espressive.

Il rap può diventare, inoltre, grimaldello per esplorare generi musicali che si rapportano alla parola e al ritmo da prospettive inusuali, provenendo da tradizioni musicali differenti, per avvicinare culture diverse dalla nostra, poiché il rap affonda le sue radici in fenomeni sociali e musicali che potremmo definire “controculturali”, che si nutrono più o meno consapevolmente di una molteplicità di apporti, che, approfonditi, supportati dalla motivazione di conoscere meglio il rap, aiutano gli allievi ad allargare i loro orizzonti interpretativi.

- *Una performance di body percussion* (Disponibile in: <https://youtu.be/l0XdDKwFe3k>);

- *La Ursonate di Kurt Schwitters* (Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=PXtDkAnJx7o>);

- *La III Sequenza di Luciano Berio* (Disponibile in: <https://youtu.be/DGovCafPQAE>).

Ma, ancor prima, le poesie sonore dei Futuristi.

- *Tommaso Marinetti, Battaglia / Peso /Odore* (Disponibile in: [https://youtu.be/r2\\_a\\_OQHC4?List=PLKtvIII9mqTzdxGYp1-5f98\\_lKHHrbB4](https://youtu.be/r2_a_OQHC4?List=PLKtvIII9mqTzdxGYp1-5f98_lKHHrbB4));

- *Fortunato Depero, Verbalizzazione astratta di signora* (Disponibile in: <https://youtu.be/sydXbgam3Ss>).

Si potrà in questo modo cogliere come ad esempio il Novecento è stato attraversato dall'esigenza di esplorazione delle potenzialità espressive del ritmo e della parola, svincolata dai suoi valori semantici e apprezzata nei suoi aspetti materici. La cosa interessante è che questa esigenza ha riguardato una serie di ambiti: visivo, letterario, musicale. Ciò consente interessanti aperture interdisciplinari, ponendo come fulcro la parola.

Va segnalato, tra gli altri, l'esemplare viaggio poetico di Arrigo Lora Totino, che ha esplorato, nel corso della sua lunga vita le molteplici forme dell'incontro tra poesia, musica elettronica e arti visuali. Arrigo Lora Totino è stato un importante rappresentante in Italia della poesia visiva e della poesia concreta.

Il Novecento, quindi, è ricchissimo di spunti per un'educazione della voce musicale ad ampio spettro. Il confronto con queste esperienze allarga le capacità espressive, rende duttile la mente, aprendola a considerare aspetti che normalmente rimangono in ombra, rende l'immaginazione più fertile. L'elemento fonetico-sonoro, esplorato nel suo essere materia timbrica, articolandosi, si fa ritmo, pervenendo alla parola cantata, che è in grado di amplificare connotati emotivi agli aspetti denotativi



delle parole asetticamente enunciate. Per altro verso l'esplorazione del testo poetico consente di cogliere i valori ritmici, metrici e sonori della lingua, che in tal modo viene originalmente ricreata facendosi veicolo di senso.

Il rap, da parte sua, si presta non solo all'esplorazione ritmica del linguaggio, ma anche (lo abbiamo già detto) a quella prosodica. Anzi, può dirsi, che, poiché nasce come parola che deve attrarre e suggestionare, essa scopre un indispensabile interesse per la prosodia, ossia per la componente musicale del linguaggio. Curve intonative, accentuazione, intensità, velocità dell'eloquio, qualità timbriche e articolatorie della voce sono risorse a cui il rap fa ricorso sin dalle sue origini.

Un'evoluzione didattica di un lavoro sul rap può essere rappresentata dai cori parlati, attraverso cui si possono introdurre gli allievi a vivere la polifonia. Lavorando sull'aspetto ritmico della frase verbale si può contestualmente approfondire la pratica dei registri vocali (senza avere l'assillo dell'intonazione precisa), si può inoltre stimolare l'ascolto reciproco e favorire il senso del gruppo rendendo poliritmici i cori parlati.

Tutto questo lavoro può senz'altro essere propedeutico all'introduzione della notazione ritmica, favorendo oltre che l'improvvisazione anche la composizione. Il passaggio successivo è il lavoro sulla voce cantata e l'esplorazione delle sue potenzialità espressive.

### *Schede*

*Emile Jaques-Dalcroze* (Ginevra 1865-1950), noto per aver fondato il metodo che porta il suo nome, ebbe l'intuizione di un'educazione musicale in grado di essere patrimonio di tutti e non solo di alcuni talenti. In quest'istanza precedette di alcuni decenni le intuizioni sottostanti a *El Sistema* Abreu e al movimento internazionale che da esso è nato.

Perciò si batté affinché fosse introdotta come materia obbligatoria nelle scuole. Si chiede come fare a motivare gli studenti, portandoli a eseguire e improvvisare musica. L'educazione musicale, a qualsiasi livello la si consideri, dovrebbe puntare a rinforzare l'orecchio musicale. A partire dall'orecchio ritmico, cioè dalla capacità di percepire, riprodurre e inventare ritmi. Il ritmo, per essere appreso, va sperimentato direttamente, col corpo. Nacque così la ritmica, ossia l'uso del movimento per sensibilizzare alla musica. Col movimento corporeo, noi viviamo, passando attraverso un'esperienza muscolare, la musica. La ritmica, ossia la risposta in termini di movimento del corpo alle sollecitazioni musicali, mette in azione molte facoltà: l'attenzione, l'intelligenza, la sensibilità. Per addestrare il corpo che deve diventare in grado di interpretare la musica attraverso il corpo si comincia da un movimento base, che è quello della marcia. La marcia contiene gli elementi fondamentali del ritmo: tensione e distensione, tesi e arsi. Da lì si sperimentano altri movimenti più complessi, fino a sboccare nella ginnastica ritmica e nella danza. A questi esercizi che riguardano l'interpretazione corporea della musica, si affiancano esercizi per acuire le capacità di ascolto e di concentrazione, che mirano a rafforzare il senso melodico ed armonico, pervenendo, nei casi più fortunati, all'audizione interiore. Solo successivamente si passa ad affrontare la notazione musicale, nel mentre viene abilitata la capacità improvvisativa, applicata al pianoforte.

Un elemento di sicuro interesse del metodo è di considerare l'apprendimento della musica una pratica collettiva, in cui può trovare possibilità di espressione il singolo, che non è mai chiamato ad omogenizzarsi ad uno standard prefissato.

Il metodo Dalcroze ha come obiettivo ultimo quello di favorire l'apprendimento della teoria musicale, ma ha come obiettivi sussidiari lo sviluppo di capacità non strettamente musicali: concentrazione, memoria, senso dello spazio e del tempo, coordinamento motorio. Nato prima della prima guerra mondiale, ha manifestato una grande vitalità e una capacità continua di aggiornamento.

*Carl Orff* (1895-1982). Gli interessi pedagogici di Carl Orff possono essere fatti risalire al 1924, quando fondò, a Monaco, assieme alla moglie Dorothee Günther, la "Günther-schule", che, ispirata in qualche modo alle intuizioni di Emile Jaques Dalcroze e del suo istituto, fondato a Ginevra qualche anno prima, intendeva proporre un'educazione musicale fondata sul ritmo inteso come espressione dell'intero corpo. L'intenzione di Orff era riuscire a trovare il modo di far convergere educazione al movimento ed educazione alla musica. Dalcroze pensava alla educazione ritmica in termini di esplorazione delle capacità espressive e mimiche del corpo, propedeutica all'apprendimento vero e proprio





della musica, Orff invece intende fare dell'educazione ritmica il pilastro irrinunciabile dell'educazione musicale. Non è un caso che Dalcroze aveva suscitato grande interesse negli ambiti della ginnastica ritmica e delle scuole di danza, mentre Orff sviluppa il suo metodo in senso squisitamente musicale, pervenendo ad uno strumentario che, pur fondato sugli strumenti a percussione, integra strumenti melodici, pensato allo scopo di promuovere le abilità esecutive dei giovani allievi e abilitando il coordinamento collettivo delle azioni sonore. Valorizza inoltre l'improvvisazione musicale, che già troviamo in Dalcroze, sebbene questi la riferisca unicamente allo studio del pianoforte. Per Orff l'insegnamento della musica non può prescindere dalla continuità che esiste tra musica colta e musica popolare, non può non partire dall'esperienza del ritmo che ognuno di noi fa dentro i propri contesti di vita. Il docente, assumendo una postura induttiva, produce livelli via via crescenti di formalizzazione, riuscendo a valorizzare appieno la capacità intuitiva degli allievi. Orff non ha lasciato alcuna riflessione sul suo metodo. Tuttavia si è dedicato alla stesura di un complesso eserciziaro in cinque volumi. Si tratta di *Musik für Kinder*, scritto assieme a Gunild Keetman. (C. Orff & G. Keetman, *Musik für Kinder*, voll. I-V. Mainz: B. Schott's Söhne, 1950; 1952; 1953; 1954a; 1954b). Nei cinque volumi è raccolto l'intero corpus di composizioni prodotte a scopo didattico. Si trovano esercizi, brani, danze. Nei primi quattro libri gli strumenti a percussione e a lamina sono impiegati a partire da una scansione ritmica desunta da un testo. Vengono utilizzati per realizzare disegni ritmici di base, canoni ritmici, improvvisazioni, nonché per accompagnare i canti. Nel quinto libro troviamo maggiore libertà creativa: vi sono brani per voci e strumenti, con l'intervento di un numero significativo di esecutori. Quei principi pedagogico-didattici che Orff non mette per iscritto, sono delineati invece da Fritz Reusch e Wilhelm Keller. Il contributo dei due alla formalizzazione del metodo Orff è contenuto in: W. Keller & F. Reusch, *Orff Schulwerk, Einführung in 'Musik für Kinder' e Grundlagen und Ziele des Orff-Schulwerks*, Schott's Söhne, Mainz, 1954. In Italia va segnalata l'opera di Giovanni Piazza, che ha suggerito una rivisitazione e aggiornamento del metodo. Vediamo allora di enucleare alcuni criteri-guida della didattica di Orff. Di Giovanni Piazza segnaliamo: *Orff-Schulwerk-Musica per bambini, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, Manuale*, Suvini Zerboni, Milano 1979, p. 224; *Orff-Schulwerk-Musica per bambini, edizione italiana elaborata sulla base dell'opera didattica di Carl Orff e Gunild Keetman, Esercitazioni pratiche*, Suvini Zerboni, Milano 1984, p. 227; (con S. Biagiola), *Orff-Schulwerk-Musica per bambini, Canti folklorici italiani da 2 a 6 suoni*, Suvini Zerboni, Milano 1991, p. 124; *Musica a scuola con lo strumentario Orff, 1° vol., Gli strumenti ritmici*, Amadeus, Villafranca (VR) 1991, p. 145; *Musica a scuola con lo strumentario Orff, 2° vol., Gli strumenti a barre*, Amadeus, Villafranca (VR) 1991, p. 121.

In Orff la realizzazione di pattern ritmici è desunta da filastrocche infantili o popolari. L'esercizio linguistico precede l'esercizio ritmico o melodico. Dalle frasi parlate vengono ricavate semplici formule ritmiche, che poi diventano sequenze ritmico-melodiche. L'attenzione di Orff ai tratti prosodici del linguaggio, oltre che ritmici, diventa un viatico per il canto. Il recitato ritmico viene tradotto col battito delle mani e dei piedi, poi complicato interessando altre parti del corpo, infine trasferendolo sugli strumenti ritmici, può farsi addirittura canto. Ogni passaggio abilita l'improvvisazione, che è stimolata dalle caratteristiche specifiche dello strumento utilizzato (mani, piedi, corpo, strumenti). L'opzione di Orff è per un bambino produttore di musica, che esegue e compone, non semplicemente riproduce musica altrui.

#### Note

[1] Traduzione dal dialetto salentino: Questa sera, qual discorso ci sta facendo il compagno deputato!

[2] Trad.: Stasera forse tu credi di aver scaldato la piazza con queste rime, con questo verso incantatorio?

[3] Trad.: Peppino, non ti prender cura, vai avanti poiché dalla nostra abbiamo la ragione.

[4] Trad.: Voglio dire una parola piena di senso, che sappia convincere e risvegliare (la coscienza)! Cittadini, compagni miei carissimi, se mi farete diventare sindaco non mancherò al mio dovere: penserò a voi e alla vostra famiglia.

[5] Trad.: Del paese di Malandrino voglio fare una piccola Leningrado. In Russia ai contadini il partito non fa mancare nulla, non come qui dove siamo senza un soldo. Lì sono felici e contenti. Io, Peppino Grifone, sono erede dei briganti, i malandrini che tagliano le unghie ai signori, ai baroni: essi furono i fondatori del paese che abitiamo.





[6] Trad.: Senti, senti come si sta allargando.

[7] Trad.: La vita cambierà, il sole spunterà. A questi signori dobbiamo tagliare le ali.

[8] Trad.: Abbiate fede, non disperate che la proprietà dei ricchi dobbiamo spartirci. Non è più tempo di patire: finalmente è giunta l'ora di stare allegri e di godere. Tutti uguali dobbiamo essere; non più ricchi e proletari. Vedete (sventolando una mappa) Questo è il disegno della ricchezza di Tamborino: la facciamo a pezzi, ad ognuno tocca un fondo e pure un orto.

[9] Trad.: Di compagni ne siamo tanti. A chi non ci vuole dobbiamo, d'ora innanzi, tagliare la testa!

[10] Trad.: Chi vive in Russia lavora sì, ma non si stanca. Loro stanno nel cuore della vacca.

### Bibliografia

- Bandirali, L. (2013). *Nuovo rap italiano: la rinascita*. Roma: Stampa Alternativa.
- Baroni, F., & Nanni, M. (1989). *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*. Bologna: Clueb.
- Blacking, J. (1986). *Com'è musicale l'uomo?*. Milano: Ricordi-Unicopli.
- Blasi, M., & Colazzo, S. (1993). *Il teatro a Malandrino* (adattamento teatrale del romanzo di R. Durante, *Tutto il teatro a Malandrino*). Maglie: Le edizioni di Madona Oriente.
- Catania, M. (2014). *Dai tempi delle posse ai tempi delle pose*. Disponibile in: Myhiphop.it, <http://www.myhiphop.it/rap-hip-hop-italia/>.
- Colazzo, S. (1994), Rap e tarantelle. In G. Lapassade, *Intervista sul tarantismo* (pp.163-173). Maglie: Le edizioni di Madona Oriente.
- Durante, R. (1977). *Tutto il teatro a Malandrino*. Roma: Bulzoni.
- Il Fatto Quotidiano (2014). *Loop Loana, la rapper calabrese senza paura*. Disponibile in: <http://www.ilfattoquotidiano.it/2014/11/18/loop-loana-rapper-calabrese-paura/1218721/>.
- J-Ax (2016). *Imperfetta forma. Autobiografia*. Milano: Mondadori.
- Lapassade, G., & Rousselot, Ph. (2009). *Rap. Il furor del dire*. Lecce: Beepress.
- Maragliano, R., & Colazzo, S. (1991). *Dal rock al clavicembalo*. Bergamo: Juvenilia.
- Simoncini, M. (2016). *La cultura hip hop e l'educazione non formale*. Disponibile in: <http://www.bologninabase-ment.it/cultura-hip-hop-e-leducazione-non-formale-intervista-al-rapper-kyodo/>.
- Tagg, Ph. (2000). *Kojak: 50 Seconds of TV Music*. New York e Montréal: MMMSP.



SAGGI

LABILITÀ.  
TRA LIMITI E POSSIBILITÀ NEL VIAGGIO ESISTENZIALE  
di *Lorena Milani*

Con una poetica fragile ed esistenzialista, si cerca di chiudere in poche battute il senso dell'esistere. Esistere è sempre un rischio e il viaggio è la condizione per trovare un senso che conduca al proprio compimento.

In questo perenne viaggiare, sono compagne l'erranza e la labilità che tracciano e descrivono la ricerca di un significato tra solidità e caducità, tra smarrimento di sé e ritrovamento del proprio senso per sé. In questa prospettiva, viaggiare richiede capacità di abbandonare e di abbandonarsi non solo per ritrovare, ma anche per ritrovarsi. Si esplora, quindi, la pedagogia del viaggio, del cammino, dell'erranza e, in particolare, il rapporto tra l'infinito viaggiare, insito nell'esistenza, e il rapporto con il viaggio come "metafora educativa". Tra la leggerezza e difficoltà del cammino, la riflessione-cornice alla breve poesia si muove tra l'informale educativo del viaggio e dell'erranza nella vita e il formale dell'educazione che abbraccia l'erranza, come condizione per la trasformazione. Se "la vita educa" (E. Spranger), l'educazione invita al cammino, ad accogliere l'esistenza e, insieme, la scommessa e il rischio che le sono propri. La labilità dell'esistere e dell'esistenza fa dell'essere umano un viandante posto tra limiti e possibilità, in un continuo trascendimento di sé alla ricerca del proprio approdo per una nuova partenza verso un senso da inventare. Il viaggio esistenziale, come quello educativo, ha in sé un compito: il compimento di sé. Il cammino verso il proprio divenire autentico è sperimentazione della labilità, della fragilità dell'esistere che intesse la propria trama tra dubbi e certezze, tra caducità e solidità. L'essere umano non si arrende ai labirinti dell'incerto e del dubbio e anela a una solidità lieve, anche impermanente, ma che consenta di proseguire il viaggio, di rimettersi in strada, quella "strada maestra di vita" che impone di viaggiare leggeri. La solidità, allora, si appella all'essenzialità che consente di trovare lo spazio libero del trascendimento tra finito e infinito, tra finitudine ed eternità.

With a fragile and existential poetics, it is tried to close in few words the meaning of existence. The existence is always a risk and the journey is the condition to find a way that leads to own fulfillment. In this never-ending travel, lability and peregrination are companions that trace and describe the search for meaning between solidity and transience, between self-bewilderment and finding again its meaning in and of itself. In this perspective, travelling requires the ability to leave and abandon oneself not only to find again something but also to find oneself. It is explored, therefore, the pedagogy of the journey, the route, the wandering and, especially, the relationship between the endless travel, inherent in the existence, and the relationship with the trip as an "educational metaphor". Between levity and difficulty of the journey, the reflection-frame to the brief poem moves from the informal education of the journey and the wandering in life to the formal of education that surrounds the wandering as a condition for transformation.

If "life educates" (E. Spranger), the education exhort to proceed, to embrace the existence and, at the same time, the gamble and the risk that are peculiar to it. The lability of exist and the existence makes the human being a wayfarer in-between limits and possibilities, in a continuous transcendence of oneself researching its own landing place for a new departure towards a sense to design. The existential journey, such as the educative one, has a task: the self's accomplishment.

The path towards its own authentic becoming is an experimentation of the lability, the fragility to exist that entwines its own weave between doubts and certainties, transience and solidity. The human being does not capitulate to labyrinths of the uncertain and the doubts and longs for a soft solidity, impermanent too, but that permits to continue the journey, to back on the road, that "road teacher of life" that imposes to travel lightweight. Therefore, the solidity appeals to existentiality that permits to find the free space of transcendence between finite and infinite, finitude and eternity.



LABILITÀ  
(Lorena Milani)

*A volte leggo  
nella lability una forza...  
la forza stringente e costringente  
di riprendere in mano  
i quattro angoli  
del fazzoletto  
in cui si chiude  
l'impegnativa leggerezza  
della propria vita,  
nascosta tra essenzialità e  
ricerca di appaganti costanti.  
[E si infila tutto  
nel bastone del viandante]*

1. *Se la vita conquista il viaggiare*

Il nomadismo che caratterizza l'esistenzialità umana, come possibilità di esistere solo nel *viaggio* è il fulcro attorno al quale ruota il senso e il nucleo di significazione di questa breve poesia. Un *viaggio* che prende il via dalla sostanziale *lability dell'esistenza* stessa nel suo essere sempre punto di partenza inscritto in ogni arrivo o approdo, in modo circolare, e nel suo essere costantemente in bilico, contrassegnata da *incompiutezza* direzionata verso il compimento, quale 'stella polare' di un percorso che è ricerca e abbandono delle certezze, è costruzione e decostruzione, è esplorazione di sé e riconoscimento di sé nell'Altro[1]. Lability distesa tra punti geo-esistenziali[2] e spazio-temporali, il cui filo di Arianna è talvolta accessibile solo a posteriori e talvolta con difficoltà, l'esistenza mette alla *prova*: è nell'esistere che l'uomo si fa, si compie, si attesta, si riconosce, testandosi sulla prova della fragilità e della caducità che si accompagna a quella del dubbio e della ricerca di una *solidità* che fondi l'esistenza stessa. L'esperienza della propria fragilità è il prezzo da pagare per guadagnare una prospettiva di significato più ampia, per garantirsi lo spazio di una probabile progettualità, per essere uomo-progetto (Heidegger, 1927/1971): esperienza, questa, che costituisce, al tempo stesso, il *limite* e la *possibilità* del proprio compimento. Abbracciare la propria fragilità costituisce l'essenza della propria *possibilità di esistere pienamente*, riconoscendo la propria *incompiutezza come 'spazio dell'oltre'*, spazio del trascendimento, perché "L'Esserci deve, nel suo stesso essere, *divenire*, cioè *essere*, ciò che non è ancora" (Heidegger, 1927/1971, p. 298), e "Parimenti anche l'Esserci, fin che è, è già sempre anche il suo '*non ancora*'" (Heidegger, 1927/1971, p. 298). Il viaggio esistenziale si distende tra *anticipazione* e *trascendimento* verso una progettualità che è ricerca di senso, che è senso *in-sé* e *per-sé*, tra apertura universale e significazione del proprio Esserci, del proprio farsi, in quanto essere umano, in modo soggettivo.

2. *Lability tra viaggio ed erranza*

La permanenza della lability, ossimorico perno dell'esistere tra nascita e morte, traccia il possibile itinerario del *viaggio* sulla via dell'*erranza*, dove si dipana e si aggroviglia l'esistere nel perdersi per trovarsi, guadagnando un nuovo sguardo su di sé e sul mondo. Il viaggio, come itinerario, e l'erranza, come andare senza una precisa meta e vagabondare, coesistono: nel viaggiare si può errare, si può vagare e disperdersi. L'erranza può essere voluta, cercata o essere la condizione in cui ci si trova per aver perso la destinazione, il punto di riferimento, e/o aver smarrito il senso: è un "andare in modo imprevedibile, mutevole, tortuoso, ingannevole, labirintico, erratico" (Vico, 2005, p. 23) che è nello stesso tempo necessario. Occorre, infatti, sondare "i labirinti sotterranei della nostra interiorità. Dei quali rispondiamo solo a noi stessi, mettendoci alla prova, non una, ma innumerevoli volte" (Demetrio, 2005, p. 16).



Nel *viaggiare in quanto esistere* incombe lo schianto del soccombere alla *gravità* e alla *lievità* del viaggio. La *gravità* del viaggio ci atterra, ci consuma, ci annienta, esaurendo le nostre forze e ci misura con il tragico dell'esistenza, ma, nello stesso tempo, ci spinge con forza a ritrovare la vitalità nel riprendere il cammino: solo accettando di viaggiare troveremo la gaudente possibilità di *soccombere alla lievità* del viaggio come apertura di *attesa* e *speranza*. Soccombere alla lievità del viaggio significa trovare la forza dell'*abbandono fiducioso alla vita*, a ciò che può offrirci nell'incerto percorso, perché nel viaggiare "l'incerto è "ospite certo" (Ansini, 2007, p. 26) che confonde gli 'orizzonti' e offre nuovi 'paesaggi'. Accettando l'incerto del viaggio, *ci muoviamo comunque verso una direzione*: nel peregrinare la meta è cercata e attesa e si nutre degli incontri e degli accadimenti.

L'incerto può divenire imprevisto ed inedito: apertura e forza del cambiamento *guidano oltre*, perché ogni viaggio implica non solo la possibilità, ma anche la necessità della trasformazione. Scrive M. T. Moscato (1994): "l'esito del viaggio adulto è sempre una trasformazione sostanziale, interna, e non un'acquisizione materiale o un nuovo status" (p. 121). Per questo, pur essendo un ritorno su se stessi, "il viaggio non è più un tour, un giro perfetto che ripiega su se stesso" (Riva, 2013, p. 10), ma, nelle possibili "varianti del viaggio/trasformazione dell'adulto, l'elemento caratterizzante è la tipica struttura "a spirale", che prevede come esito del viaggio un ritorno al punto iniziale (o un "ritorno a casa"), in cui il viaggiatore che ritorna non è più la stessa persona che era partita" (Moscato, p. 121).

L'esistenza si scrive tra viaggio ed erranza e, perciò, è connotata dalla *fragilità* delle proprie conquiste e della condizione umana in quanto tale che è sempre segnata dal *rischio*: esistere è un atto rischioso che richiede coraggio. Gli eroi sono tali non tanto perché accettano la possibilità di morire, ma perché accolgono la *sfida dell'esistere*, alla ricerca della propria autenticità. Divenire autentici comporta l'accettazione della possibilità del fallimento e dell'erranza, intesa come azione di attraversamento del 'deserto' esistenziale: e anche qui "il rischio è compagno dell'erranza" (Vico, 2005, p. 30). Deserti, silenzi, solitudine: setacciare la propria anima sembra essere la condizione per una vita autentica nella quale l'interrogarsi deve trovare risposta nell'esistere, nell'accettare di camminare, di percorrere la propria strada con il rischio dell'inciampo e della caduta, pena il rimanere stabilmente nel perimetro del labirinto.

### 3. La forza della solidità come ricerca

La conquista dell'adulthood non annulla la *polarità caducità-solidità* dell'esistenza, ma, per un verso, la complessifica nell'espansione e nella profondità e, per l'altro, la riduce inserendo la possibilità della *solidità nella caducità*, nel trascendimento di sé, sempre più problematico e vulnerabile perché intaccato dalla *liquidità della vita* (Bauman, 2005/2011) e dal proteiforme relativismo post-moderno (Lyotard, 1979/1981). Non è un caso che il viaggio esistenziale, nella "società liquida", sia sempre più simile, da una parte, a un totale smarrimento, nel quale l'uomo appare come un 'navigante in mezzo alla tempesta', e, dall'altra, assomigli più a un ripiegamento narcisistico, un viaggio 'intra-viscerale' più che interiore. Nel viaggio interiore, invece, persiste l'apertura trascendente, il senso di un'eternità che apre le prospettive e non le riduce né le appiattisce. La società che promuove "*vita liquida*", invece, estromettendo l'eternità, produce il "sottoproletariato spirituale" (Bauman, 2005/2011)[3]. Ma il viaggio, nella dimensione metaforico-esistenziale, "quando è autentica esperienza umana, sembra possedere la capacità di imprimere all'episodio il carattere di svolta, all'impermanenza delle cose un profumo di eternità" (Regni, 2003, p. 15). Nel viaggiare, le prove della vita ci spingono a cambiare direzione e a cercare *qualcosa che resti saldo e fisso* a determinare ogni ulteriore possibilità del viaggio stesso.

Nello sperimentare la propria fragilità e nel venire a contatto con il limite estremo e i limiti del proprio *essere-gettati* (Heidegger, 1927/1971), si sperimenta anche la forza *stringente* e *costringente*: *stringente* perché è una forza che nasce dalla convinzione che l'esistenza è lotta, battaglia in cui si vince o si perde e che non è tale se non è anche impegno per trovare la propria 'strada'; *costringente* perché non lascia spazio alla possibilità del rifiuto della ricerca di compiutezza nella incompiutezza esistenziale che caratterizza l'*Homo Viator* e che lo pone nella "condizione itinerante" (Marcel, 1944/1980), accettando fino in fondo il rischio dell'inautenticità insito nell'adempiere al compito del proprio compimento[4] e il suo essere mistero anche a se stesso.



#### 4. Solidità come essenzialità

La consapevolezza del viaggio, della decisione di ‘viaggiare’, di entrare nella “condizione itinerante”, per darsi una *possibilità-di-essere-nel-decidersi*, accetta lo smarrimento nella debole certezza della conquista: incerto/certo, dubbio/certezza, falsità/verità, perdita/conquista connotano il viaggio esistenziale tra ‘partenze’ e ‘arrivi’, dove il luogo della partenza e le sue ragioni sono più note di quelle dell’arrivo.

Il paradosso del viaggio, nel suo puntiforme evolversi esistenziale in coincidenze di attimi e spazi che non sono mai uguali, è continuità del presente nello spazio/tempo tra passato e futuro: il viaggio esistenziale è tutto raccolto e racchiudibile in ciò che è *qui ed ora* il *viaggio per me*, in quegli “angoli del fazzoletto/ in cui si chiude/ l’impegnativa leggerezza/ della propria vita”. Le vite si distendono nel tempo e nello spazio, eppure sono anche *solo ciò che ora conta* e solo ciò che davvero si vuole conservare. E la sperimentazione della finitezza umana nel viaggiare ridimensiona la sovrabbondanza del viaggio: l’eternità, che si spalanca nel viaggiare, colma e, insieme, atterrisce, attrae e chiede distanziamento. In questa dinamica, lo ‘sguardo’ cerca di ‘raccolgere’, di ‘tenere insieme’: di fronte alla grandezza dell’eternità solo l’*essenzialità* ha un suo senso in quanto l’*eccesso è inutile*, non riesce a colmare l’infinita distanza, mentre l’*essenziale*, così *fuori misura*, riesce a essere dialetticamente creativo con l’infinito perché lascia ancora più spazio. Il ‘viaggio della vita’ nel rapporto finitudine/eternità ci invita a ‘viaggiare leggeri’, a trovare ciò che costituisce la nostra essenzialità, il nucleo del nostro essere persone, e l’essenzialità della vita stessa, *ciò che è permanente nell’impermanenza del viaggiare*, del costruirsi: una ricerca di solidità per navigare nella “liquidità della vita” (Bauman, 2005/2011), accettando la sfida dell’“infinito viaggiare” (Magris, 2005) per il quale “Il viaggio sempre ricomincia, ha sempre da cominciare, come l’esistenza, e ogni sua annotazione è un prologo” (Magris, 2005, p. VIII).

Il viaggiare ha bisogno di *partenze e arrivi*: il nomade viaggia e pianta la tenda. Piantare la tenda è senz’altro ricerca di una *solidità essenziale*, forse anche un po’ precaria, ma fissa quel tanto che basta per dare consistenza al senso del viaggiare e alla futura partenza. È l’essenzialità la solidità stessa della vita nell’“infinito viaggiare” (Magris, 2005) ed è per questo che si fa i conti con “l’impegnativa leggerezza” che ci chiede di divenire noi stessi, eliminando maschere, paure, orpelli che appesantiscono l’esistere, lasciandoci educare dalla strada[5]: “Utopia e disincanto. Molte cose cadono, quando si viaggia; certezze, valori, sentimenti, aspettative che si perdono per strada – la strada è dura, ma anche buona maestra” (Magris, 2005, p. XV). L’*essenzialità* diventa *via* per “l’impegnativa leggerezza” della vita tra finitudine ed eternità e *fine* per un rapporto fecondo tra finito e infinito.

#### Note

[1] Scrive M. T. Moscato (1994): “In effetti la figura del viaggio esprime una metafora del processo educativo in maniera inseparabile dalla più ampia metafora della vita umana, e proprio in questo risiede la sua potenza simbolica. Nel tema del viaggio è l’intera vita umana nella sua complessità che viene descritta come ‘cammino’ e ‘trasformazione’, cioè come ‘movimento intenzionale’ verso una meta solo ipoteticamente definita” (pp. 103-104).

[2] Con il termine *geo-esistenziali* vogliamo sottolineare anche la fisicità del viaggio: il viaggio è sempre un percorso interiore che si compie però in contesti, culture, trame sociali, comunità che hanno una connotazione anche fisica, geografica, che in qualche misura determina e circoscrive possibilità, percorsi, condizionamenti, incontri, esperienze. Il viaggiare è sempre un ‘attraversamento di paesaggi’ nei quali l’uomo può perdersi e trovarsi, ma anche perdere e trovare idee, significati, valori, visioni del mondo, persone, incontri, comunità...

[3] Il viaggio esistenziale nella modernità liquida sembra essere sempre più contrassegnato dall’assenza del confronto con l’eternità. Scrive Bauman (2005/2011): “L’eternità è ovviamente messa al bando. L’eternità, ma non l’infinito: finché dura, infatti, il presente può essere esteso oltre ogni limite, e contenere tutto ciò di cui, un tempo, si sperava di poter fare esperienza quando fosse giunta l’ora [...]. Grazie al numero infinito di esperienze terrene che si spera di poter fare, non si sente la mancanza dell’eternità: anzi la sua perdita può persino passare inosservata” (p. XV). Più oltre, Bauman (2005/2011) precisa ancora: “Ciò che conta è la velocità, non la durata. Andando alla giusta velocità si può consumare tutta l’eternità nell’ambito del presente continuo della vita terrena. O, quanto meno, è questo l’obiettivo – e la speranza – del ‘sottoproletariato dello





spirito'. Il trucco sta nel comprimere tutta l'eternità fino a contenerla nell'arco della vita di un individuo. Il problema della mortalità dell'esistenza in un universo immortale è stato finalmente risolto: non ci si deve più preoccupare di ciò che è eterno, non si perde nessuna delle meraviglie dell'eternità e, anzi, nell'arco di una vita mortale diventa possibile esaurire tutto ciò che l'eternità abbia da offrire. Forse non è possibile liberare dal tempo la vita mortale, ma sicuramente si può (almeno tentare di) rimuovere qualsiasi limite alla quantità di gratificazioni da provare prima di aver raggiunto quel confine inamovibile” (p. XV).

[4] Avverte M. Heidegger (1927/1971): “Finire non significa necessariamente compiutezza” (p. 299).

[5] Oltre al citato libro di G. Vico (2005), non possiamo non ricordare tutte quelle opere pedagogiche che si inscrivono nella “pedagogia della strada” come pedagogia degli ultimi e pedagogia militante. In una lista non certamente esaustiva, ma indicativa, ricordiamo: Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina; Freire, P. (1973). *Educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori, tit. orig. *Educação como prática da liberdade*, 1967; Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA, tit. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1968; Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla “Pedagogia degli oppressi”*. Torino: EGA, tit. orig. *Pedagogia da esperança*, 1992; Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci: La Nuova Italia; Ulivieri, S. (A cura di). (1997). *L'educazione e i marginali*. Scandicci: La Nuova Italia; Regoliosi, L. (2000). *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*. Milano: Unicopli; Righetti, M., & Gramigna, A. (2001). *...Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della mafia*. Bologna: CLUEB; Gozzelino, G. (2013). *Competenze di periferia per una pedagogia della cooperazione. La strada dei bambini talibè in Senegal*. *MeTis*, III, 2; Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.

## Bibliografia

- Ansini, L. (2007). Il cammino come luogo pedagogico: aspetti educativi e di cura tra teoria e prassi. In B. Spadolini & L. Ansini (A cura di), *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici* (pp. 15-49). Roma: Armando Editore.
- Bauman, Z. (2011). *Vita liquida*. Bari-Roma: Laterza. (Original work published 2005).
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, P. (1973). *Educazione come pratica di libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1967).
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. (Original work published 1968).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA. (Original work published 1992).
- Gozzelino, G. (2013). *Competenze di periferia per una pedagogia della cooperazione. La strada dei bambini talibè in Senegal*. *MeTis*, III, 2.
- Heidegger, M. (1971). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Original work published 1927).
- Lytard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1979).
- Magris, C. (2005). *L'infinito viaggiare*. Milano: Mondadori.
- Marcel, G. (1980). *Homo Viator*. Roma: Borla. (Original work published 1944).
- Moscato, M. T. (1994). *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Regni, R. (2003). *Viaggio verso l'altro. Comunicazione, relazione, educazione*. Roma: Armando Editore.
- Regoliosi, L. (2000). *La strada come luogo educativo. Orientamenti pedagogici sul lavoro di strada*. Milano: Unicopli.
- Righetti, M., & Gramigna, A. (2001). *Svegliandomi mi sono trovato ai margini: per una pedagogia della mafia*. Bologna: CLUEB.
- Riva, F. (2013). *La filosofia del viaggio*. Roma: Castelvecchi.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Spadolini, B., & Ansini, L. (A cura di). (2007). *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici*. Roma: Armando Editore.
- Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ulivieri, S. (A cura di). (1997). *L'educazione e i marginali*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Vico, G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada. Teoria e narrazioni*. Milano: Vita & Pensiero.



SAGGI

DOVE NE VA L'ESSENZIALE  
di *Luigina Mortari*

La cura è essenziale nella vita. Senza cura la vita non può essere protetta, non può fiorire e non può essere riparata. Abbiamo necessità di cura perché siamo esseri mancanti, mancanti di una forma definita.

Ogni ente finito è una presenza d'essere limitato; è sostanza senza forma che diviene nel tempo e il suo divenire è mosso dalla tensione di cercare una forma. Poiché siamo fatti di materia corporea e di materia spirituale, dobbiamo continuamente procurarci cose per nutrire e conservare nell'essere il corpo e l'anima.

Noi siamo i gesti di cura ricevuti e i gesti di cura mancati, e diventiamo quello che siamo in relazione a quello di cui abbiamo cura. Se abbiamo cura di certe idee, i modi del pensare saranno modellati da questo lavoro della mente; se ci prendiamo cura di certe cose, sarà l'esperienza di quelle cose e del modo di stare in relazione a esse a strutturare la nostra essenza; se ci prendiamo cura di certe persone quello che accade nello scambio relazionale con l'altro diverrà parte di noi.

Avere cura è essere pronti quando l'altro ha bisogno ed essere capaci di far risuonare dentro di sé il sentire dell'altro. Occorre sentirsi toccati dall'altro.

La capacità di cura presuppone un pensiero sensibile all'altro. Sentire la qualità del sentire dell'altro può prendere la forma dell'*empatia* o della *compassione*. Ci sono momenti in cui chi sa avere cura sa vedere la necessità e agire con immediatezza. Reagire con prontezza alle situazioni emergenziali, con senso di responsabilità non significa agire automaticamente, senza riflettere, ma agire sulla base di un pensiero che semplicemente vede cosa è necessario fare.

Estremamente difficile è stare in presenza del dolore dell'altro e trovare i gesti giusti della cura. Vedere soffrire disorienta. Non c'è solo la cura che fa fiorire l'essere ma anche quella che cura le ferite del corpo e i dolori dell'anima. La condizione dell'essere malato fa sentire la persona diventare una cosa in potere non solo della vita biologica, che segue leggi proprie, ma anche degli altri, quelli che hanno il potere di decidere per noi. Quando si soffre il dolore dell'anima si cerca il conforto degli altri, si cerca l'ascolto: capire che l'altro presta attenzione fa sentire meno soli. Avere cura è apprendere a stare là dove si percepisce essere il difficile del vivere.

C'è necessità di bene e necessità di difendersi dalla sofferenza: la cura è la risposta necessaria a queste necessità. La cura è la fabbrica dell'essere. È un lavoro che riempie ogni attimo del tempo.

Care is essential in life. Without care the life can no be safeguarded, it can not flourish and it can not be repaired. We need care because human being are by definition. Every being is finite, a limited existence: it is substance without form, which, in the course of time, transform itself searching a form. Because we are bodily and spiritual matter, we continually are looking for something to nourish and to maintain in being our body and our soul.

We are the gestures of care received and the gestures of care lacked, and we become what we are in relation to what we care. If we care for certain ideas, our ways of thinking will be shaped by this work of the mind. If we take care of certain things, the experience of those things, and how we stand in relation to them, will structure our essence. If we take care of some people, what is happening in our relational exchanges will become part of us.

Caring means to be ready when the other needs and it means to be able to feel other's feeling In order to this, we must be touched by others. Being able to take care of others means to be able to have a way of thinking which is sensitive to others. Felling the quality of others' feeling can take the form of *empathy* or *compassion*.

There are times when who knows how to take care of others is also able to see others' need and act immediately. Reacting quickly to emergencies, with a sense of responsibility, does not mean to act automatically, without thinking, but means to take action based on a thought that simply sees what it is need to do.



Standing in the presence of the other's pain and finding the right gestures of care is difficult. Seeing pain disorients. Caring is not the only thing that flourishes the being: also the acts that heal the wounds of the body and the soul aches matters. The sickness of human being makes the person feel becoming a thing at the mercy not only of biological forces, but also at the mercy of others, who have the power to decide for us. When you suffer the pain of the soul, you look for the comfort of others, searching to be listened because when others give you attention you feel less alone. Caring means to stay where one perceives that living is difficult.

The need for good is the need to defend themselves from suffering: care is the necessary response to these needs. Care is the factory of being. It is a work that fills every moment of time.

“C’è una cura chiamata ad alimentare la vita:  
è quella cura fatta di gesti che sanno di bene,  
che aiutano il buono che c’è già a essere il proprio di più”.

“C’è una cura chiamata a lenire il dolore,  
ma il solo pensare al dolore inchioda il pensiero,  
ostacola qualsiasi apertura progettuale  
e rende possibile solo azioni di rimessa”.

Nel campo dell’esperienza umana ci sono cose essenziali, irrinunciabili.

Una fondamentale evidenza è il fenomeno della cura. A costituire un fatto certo, evidente è che per la vita la cura è cosa essenziale e irrinunciabile, poiché senza cura la vita non può fiorire. C’è necessità di bene e necessità di difendersi dalla sofferenza: la cura è la risposta necessaria a queste necessità.

“Gli uccelli migratori sono tutt’uno  
con le vie del cielo che percorrono  
e da sempre sembrano abitare l’orizzonte.  
Presi dentro l’ordine intimo della vita  
forse neppure sentono la fatica di lunghe ore di volo  
in silenzio nell’azzurro.

A noi invece non è dato di stare tra le cose in modo puro e semplice;  
non è dato di essere tutt’uno con il mondo.

Siamo chiamati a preoccuparci della vita, a prenderci a cura l’esserci nostro e degli altri”.

Abbiamo necessità di cura perché siamo esseri mancanti, mancanti di una forma definita. Siamo mancanti nel senso che ciascuno di noi è un ente che non ha da sé il potere di passare dal niente all’essere. Siamo solo “questo grumo torbido / ch’è nostro e tuttavia non ci appartiene” (Rilke, 1992, p. 35). Nella nostra essenza *siamo qualcosa che può essere*, e in questo ‘può’ c’è tutto il rischio di non venire a essere. La nostra essenza ontologica è quella possibilità di divenire il proprio poter essere.

Ogni ente finito è una presenza d’essere limitato; è sostanza senza forma che diviene nel tempo e il suo divenire è mosso dalla tensione di cercare una forma.

Poiché siamo fatti di materia corporea e di materia spirituale, dobbiamo continuamente procurarci cose per nutrire e conservare nell’essere il corpo e l’anima.

“Il senso di solitudine era troppo forte.  
Stringeva dentro, toglieva il respiro.  
Saliva dallo stomaco un desiderio forte di contrarsi,  
di ridursi al poco di nulla.  
Poi dal silenzio della stanza vuota un passo lento e misurato  
e una carezza che disordina i miei capelli.  
E subito la tensione si scioglie”.



Quando si pensa alla nascita, al venire al mondo, si pensa alla luce che si apre sull'essere; a illuminare il nostro essere nel mondo è la cura. È l'abbraccio della madre che ci accoglie e ci tiene raccolti, è la parola che la maestra sussurra con delicatezza, è la carezza che ci avverte la presenza attenta dell'altro, colui che sa cogliere il momento del nostro bisogno e risponde con premura.

“Mi portava sempre con sé la nonna.  
Nell'orto a raddrizzare le piantine di pomodoro,  
nel giardino a innaffiare i fiori,  
vicino alla stufa d'inverno a ordinare i pensieri.  
Mi portò un giorno un abbecedario,  
lo mise sul tavolo senza nulla dire.  
Da allora nei giorni bui vado in giardino  
e da allora gli occhi si consumano sui libri.  
Manca però l'abbecedario della vita”.

La cura è la fabbrica dell'essere. Noi siamo i gesti di cura ricevuti e i gesti di cura mancati, e diventiamo quello che siamo in relazione a quello di cui abbiamo cura. Se abbiamo cura di certe idee, i modi del pensare saranno modellati da questo lavoro della mente; se ci prendiamo cura di certe cose, sarà l'esperienza di quelle cose e del modo di stare in relazione a esse a strutturare la nostra essenza; se ci prendiamo cura di certe persone quello che accade nello scambio relazionale con l'altro diverrà parte di noi.

“La nostra condizione è quella di  
trovarci immersi nell'oceano del tempo.  
Niente altro ci è dato di fare se non  
cercare quel ritmo  
in cui sentiamo dare consistenza  
al nostro divenire.  
Si nasce per incominciare.  
Per questo cominciare qualcosa  
dà una sorta di ebbrezza”.

La cura è imposta dalla qualità del nostro esserci, che da quando entra nel tempo della vita si trova da subito sobbarcato dal compito di divenire il proprio essere. Esserci è tutt'uno con il sentire sulla pelle dell'anima tutto il peso del compito di divenire il proprio poter essere. All'essere umano non è dato di vivere come fosse un vento leggero; da subito, da quando col nascere è toccato dalla luce, è chiamato a trovare il ritmo giusto del camminare nel tempo, è chiamato ad aver cura della vita, per conservarla, per farla fiorire e per riparare le ferite dell'esserci.

“Cercare il senso attimo dopo attimo:  
costruire cose  
tessere pensieri  
intrecciare parole con l'altro.  
Si costruiscono mondi di cose e si disegnano universi dell'anima,  
ma l'essere che noi siamo non si conserva  
ciò che abbiamo fatto, pensato, detto  
si perde foglia a foglia”.

La cura può essere definita il lavoro del vivere e dell'esistere, perché quel mancare d'essere che rende necessaria la cura mai trova una soluzione. Mai è dato un momento in cui guadagniamo una condizione di sovranità sull'essere, mai giungiamo a possedere veramente quel po' d'essere che noi siamo. Proprio perché la debolezza ontologica è costitutiva della condizione umana, il lavoro di cura non può non accompagnare la vita intera. La cura non lascia respiro, non consente soste; è un lavoro che riempie ogni attimo del tempo.



“Ci sono desideri che tengono vivo il tempo,  
e c'è il desiderio vitale di afferrare anche solo una briciola di bene.  
Ma il bene è sempre con l'altro  
e l'altro può stare distratto al nostro appello o può lasciarci soli sulla nostra strada.  
Allora si patisce tutto il peso  
di sentirsi poco più che niente”.  
(s.a.)

È difficile il lavoro dell'esistere, perché sempre si ha necessità di altri. Siamo esseri relazionali, che si nutrono di quello che l'altro ci può dare. Ma alla sostanza relazionale del nostro essere dobbiamo la nostra infinita vulnerabilità. Basta un gesto di indifferenza, una parola dura, un atto di non-cura e la coscienza del proprio mancare di autonomia, del proprio necessitare d'altro e di altri, si fa sentire con tutta la sua pesantezza. La fragilità dei legami di cui la nostra vita si alimenta è tale che quando ci stringiamo l'uno all'altro tendiamo a non vedere che “ciò che da ogni parte ci minaccia / può venire da te, da me: perché si nutrono / le nostre anime di tradimento” (Rilke, 1992, p. 21). Proprio dell'essere umano è di agire secondo intenzioni e la capacità di incominciare qualcosa di nuovo nel mondo, il prendere l'iniziativa, avviene sempre secondo ragioni e sulla base di criteri che strutturano la propria visione del mondo. Il problema è che molte e differenti sono le visioni che guidano l'agire e quindi, anche quando non intervengono più o meno intenzionalmente elementi negativi e invece ci si fa orientare dalla ricerca di una buona qualità della vita non sempre il nostro agire viene percepito positivamente dall'altro.

“Riempiva la stanza di chiaro. Era il suo sorriso.  
Bastava mi stringesse la mano e la mente diventava leggera.  
Niente altro era necessario.  
Adesso il tempo è muto.  
Le cose sono lontane, impossibile toccarle, impossibile sentire il tempo”.  
(s.a.)

Ogni altro con cui entriamo in relazione è unico ed è questa unicità a fare sì che quando con l'altro c'è un legame importante la sua presenza risulta insostituibile. Se dunque la relazione si spezza si crea un vuoto che nessun altro può colmare.

Pur problematici, i legami con gli altri sono il luogo dove solo si possono trovare le cose di valore per la vita. Proprio perché le cose di valore sono vissute con tutto l'essere, con la mente e con il cuore, il dolore di un'amicizia che si dilegua lo senti dilagare nell'anima. Quando una relazione importante viene meno, e sono importanti quelle relazioni che danno senso al tempo e danno la percezione di una consistenza buona del proprio esserci, sentiamo tutta la debolezza del nostro essere, quella bisogno dell'altro che rende impossibile anche una briciola di sovranità sulla vita. A rendere intensamente problematica l'esistenza è che questa debolezza è strettamente connessa con la capacità di sentire profondamente la qualità della vita, ciò che fa bene e ciò che fa male. Siamo mancanti di essere ma capaci di sentire intensamente. Per questo potere vivere buone relazioni di cura è essenziale.

“Non fa bene all'anima perdersi  
lontano dalle questioni essenziali  
mancare l'attenzione là dove ne va del senso dell'esserci”.

Spesso il pensiero teoretico si perde in questioni di poca rilevanza. Nonostante la cura sia esperienza essenziale alla vita e nonostante il termine cura sia largamente in uso, su di essa manca un sapere adeguatamente rigoroso e perspicuo. Accade, infatti, che le esperienze ontologiche fondamentali, quelle che disegnano il tessuto del quotidiano, siano le cose più ovvie, e proprio per questo di esse siamo lontani dall'avere una teoria interpretativa capace di enunciare il significato originario. Da qui la necessità di tenere lo sguardo fra le cose e raccontare di *cura*.

“Quando Fergus si svegliava di notte piangendo  
lo portavo dalla sua culla





alla sedia a dondolo e sedevo tenendolo fra le braccia  
davanti al fuoco di un ulivo millenario.  
Qualche volta, per ragioni che non ho mai saputo e  
che lui ha dimenticato, anche dopo il biberon i lacrimoni  
continuavano a scendere sulle sue grandi guance  
la guancia sinistra sempre più lucente della destra –  
e sedevamo, alcune notti per ore, dondolandoci  
alla luce che si diffondeva dall'antico legno,  
e ci tenevamo l'un l'altro contro l'oscurità,  
la sua appena poco indietro e lontana nel futuro, la mia che immaginavo tutta intorno”.  
Galway Kinnell, *Il fuoco di ulivo*

Avere cura è essere pronti quando l'altro ha bisogno ed essere capaci di far risuonare dentro di sé il sentire dell'altro.

Occorre sentirsi toccati dall'altro. La capacità di cura presuppone un pensiero sensibile all'altro. Il sapere in sé non è sufficiente a mettere in movimento l'essere. Ci deve essere un sapere sensibile, che sente la qualità del vissuto dell'altro. Essere sensibili significa entrare in contatto, capire la direzione dei pensieri, dell'altro le sue tensioni e i suoi desideri.

Sentire la qualità del sentire dell'altro può prendere la forma dell'*empatia* o della *compassione*. Quando la bisognosità dell'altro è al positivo nel senso che è bisognoso di essere accompagnato e sostenuto nel lavoro di costruzione del proprio esserci il sentire prende la forma dell'*empatia*, quando invece il bisogno dell'altro segnala una situazione di difficoltà che rivela il suo subire una forma di ingiustizia, si parla di compassione.

“Siamo in un nido.

Una educatrice si occupa dei piccoli, i lattanti. È l'ora dell'igiene. Betty si dirige verso una culla, si china e sorridendo parla alla bimba, Anna, che sgrana gli occhi scuri. Intanto sposta il lenzuolo e poi prende fra le braccia Anna. Mentre compie i suoi gesti di cura Betty continua a parlare e intanto Anna emette qualche suono che sembra una risposta attenta alle parole dell'educatrice. Betty appoggia lentamente la bimba sul fasciatoio, continua a parlare raccontando del cielo, delle rondini sui fili, del gatto che il mattino la segue fuori di casa. Anna tiene lo sguardo appiccicato al viso di Betty. E lei intanto comincia spogliare la bambina, ripone nel cesto i panni da lavare, con una spugna imbevuta di acqua tiepida lava il corpo di Anna che sgambetta e muove le braccia emettendo suoni che sembrano di gioia. Intanto Betty continua a raccontare, a portare il mondo là fuori dentro nella stanza e a condire suoni sentiti, voci ascoltate, gesti compiuti come se Anna da sempre fosse compagna del suo tempo. Poi quando la pulizia è terminata prende un barattolo e versa dell'acqua profumata in un batuffolo di cotone, quindi con gesti lenti e cantando una canzone massaggia il corpo di Anna. Prima la pancia e poi la schiena. Il corpo di Anna ora è rilassato e gli occhi di tanto in tanto si chiudono presi come da una stanchezza dolce. Allora Betty prende i panni puliti e lentamente riveste Anna. Continua a cantare, ma il tono si va abbassando e intanto il ritmo dei gesti rallenta. Anna dorme. Betty se la mette su una spalla e continuando a cantare sottovoce lentamente la pone nella culla, aggiusta il lenzuolo, le dà un bacio e poi si allontana.  
Un altro bambino la attende”.

Una buona pratica di cura è fatta di gesti e parole che facilitano il fiorire l'essere dell'altro. Prestare attenzione, avvicinare l'altro con delicatezza, avere rispetto per il vissuto dell'altro, cercare di comprendere i suoi bisogni e i suoi desideri. Una buona cura tiene l'essere immerso nel buono. Ed è questo buono a dare forma alla matrice generativa del nostro vivere e a strutturare quello strato di essere che ci fa stare saldi fra le cose e gli altri.

“Un giorno ci avvisano che una bimba bosniaca era stata abbandonata qui a in città. Ci hanno chiesto se potevamo attivarci per aiutarla e subito ci siamo resi disponibili a ospitarla in casa. Così è arrivata a casa nostra dal giorno alla notte. Ci hanno telefonato ‘Siete disposti? Sì? Bene!’. E dopo un'ora era già qua. Una bimba che aveva un anno in più della nostra più grande e tre più della piccola.



È stata un'esperienza importante e bella, anche se, soprattutto negli ultimi mesi, molto difficile. È stata molto bella perché le bimbe hanno legato tra di loro, erano quasi coetanee. Le bimbe l'hanno accolta proprio a braccia aperte, anche proprio fisicamente avevamo fatto un letto tipo matrimoniale, dormivano tutte e tre assieme e la bimba ovviamente nel mezzo. E lei si è sentita molto accolta. Dopo il primo mese la sua situazione non si era risolta, e quindi occorreva un affido più lungo. a quel punto noi abbiamo dato la disponibilità. È rimasta con noi altri sette mesi, otto mesi in tutto”.  
(s.a.)

Ci sono momenti in cui chi sa avere cura sa vedere la necessità e agire con immediatezza. Non ci sono calcoli. C'è solo la capacità di sentire l'altro, a lasciarsi interpellare dal suo bisogno di essere accolto. Reagire con prontezza alle situazioni emergenziali, con senso di responsabilità non significa agire automaticamente, senza riflettere, ma agire sulla base di un pensiero che semplicemente vede cosa è necessario fare. I pensieri grandi, che sono all'origine di gesti di umanità, sono pensieri semplici.

“... bisogna sempre vedere cosa desidera il malato. A volte il malato desidera semplicemente sfogarsi, vuole farti partecipe. Infatti la gente sa che quando ti racconta i problemi della sua vita, te li racconta e basta, e non si aspetta che tu gli risolvi i problemi, ne è perfettamente consapevole... semplicemente ha bisogno di sfogarsi e di parlare. Senza né più né meno. Ma quando raccontano devi però essere veramente attenta, non ti devi limitare ad annuire, anzi devi mettere in atto tutta una serie di meccanismi: ti siedi sul letto, ti siedi vicino alla sedia, fai quelle cose tipo alla vecchia maniera... prendi la mano, gli fai una carezza, o ti avvicini e gli allunghi un bicchiere d'acqua... comunque cerchi un contatto. Regoli la flebo e intanto gli accarezzi la mano... Se ti preoccupi veramente del paziente i gesti vengono spontanei perché la persona ha, hai dei sentimenti. Quando pensi che l'altro non è solo il suo corpo, ma ha dei pensieri e dei sentimenti, allora ti metti nei panni della persona ed è tutto più semplice”.  
(infermiera)

Avere cura è stare in prossimità dell'altro. Dedicare attenzione, ascoltare in modo aperto e recettivo, trovare parole vere, che sappiano essere di aiuto all'altro. È una fatica la cura, una fatica cognitiva ed emotiva.

“Lui si chiama D., ha 36 anni, sportivo, gioca a tennis; nelle sue pause lavorative invece di pranzare va in palestra. Una sua foto appesa al muro del salotto lo ritrae, in forma e sorridente, scattante, abbronzato, mentre gioca a tennis. Se sposti lo sguardo dalla foto a lui, non lo riconosci, in tuta, sul divano, il volto edematoso per il cortisone, il braccio e la gamba destra che si inceppano, la parola articolata a fatica, dei grandi occhi tristi, che lasciano trapelare una disperazione dilagante. Metastasi cerebrali da tumore polmonare, già trattate in tutti i modi. Noi non sappiamo come dire a lui che non ci sono altre cure. La moglie ha occhi rossi, asciutti, sembra abbia finito le lacrime.

Durante questa prima visita domiciliare D. dice a me e al medico palliativista che non si riconosce più, che non vuole più vivere così, che questa non è vita. Assume antidepressivi, antiepilettici, ansiolitici, cortisone. Si sveglia di notte in preda all'angoscia. Chiede di finirla al più presto. Per circa un mese e mezzo più volte alla settimana andiamo a visitarlo. Troviamo il suo sguardo disteso quando ha ricevuto la visita di qualche amico. lo ascoltiamo, qualche barlume di luce negli occhi se gli amici sono andati a trovarlo o hanno mangiato la pizza.

È molto difficile entrare e uscire da quella casa. Ogni volta mi preparo. Penso a me qua in ambulatorio con tante cose che posso fare e D. steso sul suo divano a sopportare un corpo che ormai conosce solo il dolore.

Quando arrivo lo saluto ed evito di chiedere come sta. Parlo d'altro. Ma quando esce dal suo silenzio e comincia a parlare della sua sofferenza allora mi siedo vicino a lui e ascolto in silenzio. Poi chiedo se desidera qualcosa. Basta quella domanda e un accenno di sorriso appare sul suo viso.

Ho imparato a prendermi tempo, a non uscire dalla stanza appena terminata la terapia, capita che mi fermi un po' a raccontare qualcosa: quello che faccio una volta di ritorno in ambulatorio, quello che è successo la sera prima a casa, quello che combinano i miei bambini. D. si è abituato a questi



racconti, li aspetta. Stare a raccontare è il mio modo per dire che ci sono. In genere, quando sto per andare mi chiede: ‘Tu come stai?’.

Poi una sera inaspettatamente mi chiede se posso andare a comprare la pizza per i suoi due bambini e un dolce che piace tanto a sua moglie e mi chiede di restare a mangiare insieme. Avviso casa e resto con loro. Scherziamo come se tutto fosse naturale, come se la malattia non fosse mai entrata in quella casa. La domenica mattina presto la moglie mi chiama per dirmi che D. ci ha lasciato. La raggiungo, mi aspetta davanti a casa: mi abbraccia e mi chiede: che senso ha tutto quel dolore?”. Non c’è solo la cura che fa fiorire l’essere ma anche quella che cura le ferite del corpo.

Sentirsi in salute fa percepire il proprio essere come un centro vivo, capace di far gemmare forme di esistenza, dove la forza vitale che alimenta il nostro divenire può materializzarsi in esperienze di senso che costituiscono gli approdi necessari a quel cammino avventuroso che è la vita. Ma quando la materia si ammala, quando il dolore ferisce il corpo, allora quell’inconsistenza ontologica viene vissuta in tutta la sua pesantezza. La condizione dell’essere malato fa sentire la persona diventare una cosa in potere non solo della vita biologica, che segue leggi proprie, ma anche degli altri, quelli che hanno il potere di decidere per noi. Perdere quel minimo di sovranità sull’esserci che a fatica era stato guadagnato nel corso del tempo significa perdere la condizione di soggetto e sentirsi ridurre a oggetto. Non però un oggetto qualsiasi, una cosa che non sente, ma un oggetto intensamente sensibile, che avverte il tremore di una carezza, ma anche il dolore di un’offesa, sente il tempo che scorre e patisce i tagli che la sofferenza produce nell’essere.

Si sente l’esserci in tutto il difficile del trovarsi annodato a forme del divenire non scelte e non evitabili. Si sperimenta l’impossibilità di un’alternativa ontologica, di indietreggiare dall’esserci, e si patisce così una radicale passività; è la consapevolezza di questa radicale passività a generare l’angoscia. Quell’angoscia che diventa sostenibile solo nella misura in cui la condizione di vita cui siamo sottoposti viene accettata. Accettare non è rinunciare a pensare, ma obbedire alla realtà quando la necessità lo impone. Perché da cercare non è l’innocenza del non pensare, quella chiara e calma semplicità dell’esserci dell’ape che segue nell’aria mappe già tracciate, condizione che non ci è data in quanto nella nostra essenza siamo esseri pensanti, ma piuttosto arrivare a declinare il pensare come capacità di accettare. Accettare la nostra qualità ontologica senza ricorrere a fantasticherie e immaginazioni sradicanti e da questo saper accettare prendere slancio per reinterpretare l’esistenza chiede tutto un lavoro della mente e del cuore che è parte essenziale della cura di sé.

“Una fatica immane portare avanti questo corpo  
che sembra non sentire più  
e questa mente sempre dolorante.  
Il pensare non dà tregua.  
Ci sono momenti in cui nella mente  
piovono spilli di acciaio e cemento.  
Un dolore infrangibile  
frantuma le pareti dell’anima,  
si disperde l’energia residua  
e insieme ogni speranza  
di una briciola di essere”.  
(s.a.)

“Soffia duro il vento  
e la pioggia batte insistente sul tetto.  
Se solo il vento si portasse via un po’ di esperienza  
e la pioggia dilavasse la carne dell’essere fino a svuotarla.  
Invece  
l’anima continua a sentire  
tutte le sferzate di una vita mancata.  
Il tempo macina la vita.  
A terra restano solo  
brandelli di senso”.  
(s.a.)



Ma c'è anche il dolore dell'anima, un dolore ontologico che quando entra nelle pieghe dell'anima tende a diventare parte della sua carne. È il dolore che accompagna il divenire consapevole della qualità fragile e vulnerabile del proprio essere. Quel non sapere da dove si viene e dove si va, quel vedere la fatica di fare cose che poi si dileguano come la rugiada al sole di un mattino d'estate. Capita, quando si pensa al tempo che gocciola via istante dopo istante, di sentire una sofferenza profonda. Il Prometeo incatenato alla roccia conosce bene la radicale passività dell'anima di fronte a quel dolore che sa lo tormenterà per un tempo infinito: “Verrà il giorno in cui finiranno queste sofferenze?” (Eschilo, 2010, pp. 99-100).

Quando si soffre il dolore dell'anima si cerca il conforto degli altri, si cerca l'ascolto: capire che l'altro presta attenzione fa sentire meno soli e a tratti i crampi della mente si allentano e si può fare esperienza di quella quiete che sola consente di riaprire la vita alla possibilità di tessere fili di piacere delle cose.

Vedevo mia mamma affaticata dal dolore, il viso straziato da una sofferenza da cui sapeva di non poter più uscire. Mi chiedeva: “tirami su” perché seduta sul letto aveva l'impressione di poter respirare meglio, poi però dopo solo qualche secondo mi chiedeva con gli occhi chiusi “mettimi giù” e così l'aiutavo a stendersi di nuovo. Col passare dei giorni queste richieste divenivano sempre più ravvicinate. Non riesco a dimenticare quando un pomeriggio, di una giornata in cui la sofferenza non aveva mai mollato la presa, non disse come al solito: “mettimi giù”, ma “buttami giù”, quasi a chiedere di essere lasciata andare, rimasi in un silenzio immobile vicino al letto senza saper più cosa dire ma anche cosa pensare.

In quei giorni facevo meccanicamente i movimenti necessari a mobilitare il corpo, ma niente altro: non avevo parole, non avevo altri gesti. Avevo paura, e dire paura non dice nulla di quello che mi attanagliava dentro. Resistevo poco vicino al letto. Andavo a fare altre cose e poi però tornavo in preda all'angoscia ma senza sapere fare di più. Aiutavo ad alzare e poi a stendersi, dicevo solo: porta pazienza, poi ti passa. Difficile riuscire a stare di fronte alla malattia, quando arriva al “grado estremo della sofferenza, quando consuma e fa a pezzi la vita” (Zam, UD: 58).

“Andavo alla ricerca di terapie alternative perché portando una medicina nuova pensavo di riattivare la speranza e che questo consolasse e acquietasse l'anima di mia madre. Invece lei sapeva, sapeva che la vita stava spegnendosi. L'ho capito, un pomeriggio quando in un momento di sollievo, non aveva la mascherina dell'ossigeno e lo sguardo sembrava sereno, ha alzato il braccio e col dorso della mano mi ha accarezzato la guancia, due volte. Non lo aveva mai fatto, perché io non mi lasciavo accarezzare, e ha accompagnato il gesto con uno sguardo che diceva tutto il suo dolore per dovermi lasciare. Quelle carezze e quello sguardo è quello che mi è rimasto”.

Estremamente difficile è stare in presenza del dolore dell'altro e trovare i gesti giusti della cura. Vedere soffrire disorienta. La voce del Coro delle Oceanine che ascolta il lamento di Prometeo sembra sentire tutto intero il dolore dell'altro: “Sono piena di angoscia, ho paura per te, / quando arriverai a vedere la fine?” (Eschilo, 2010, pp. 181-182).

Non solo però stare in presenza della sofferenza dell'altro, ma dare voce alla propria sofferenza non è facile; dice infatti Prometeo: “Parlare di queste cose mi fa soffrire, ma anche stare zitto. È una pena in ogni caso” (Eschilo, 2010, pp. 197-198).

Avere cura è apprendere a stare là dove si percepisce essere il difficile del vivere.

“Aver cura è  
prendersi a cuore,  
preoccuparsi,  
avere premura,  
dedicarsi a qualcosa  
con dedizione”.

Così come “i poeti laureati / si muovono soltanto fra le piante / dai nomi poco usati: bossi ligustri e acanti” (Montale, 2016), così è facile che di fronte a questioni essenziali per la vita si vada in cerca di parole desuete e costruzioni sintattiche complesse affidando a queste la capacità di dire il difficile che troviamo nelle questioni essenziali. Ma le cose essenziali chiedono parole semplici: avere cura è agire secondo il desiderio di ciò che è bello, buono e giusto per fare della vita un tempo disegnato di istanti di senso.



### *Bibliografia*

- AA.VV. (2006). *Nuovi poeti americani* (trad. E. Biagini). Torino: Einaudi.  
Eschilo (2010). *Prometeo* (trad. D. Susannetti). Milano: Feltrinelli.  
Montale E. (2016). *I limoni*. In E. Montale, *Ossi di seppia*. Milano: Mondadori.  
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.  
Rilke, R. M. (1992). *Nuove poesie. Requiem* (trad. G. Cacciapaglia). Torino: Einaudi.  
Testi di ricerca anonimizzati.





SAGGI

RAPSODIA FAMILIARE  
di *Giuseppe Annacontini*

L'attivazione di una pratica e di un processo dialogico costruttivo di idee e pensieri secondo forme comunicative che si discostano dal saggismo è patrimonio condiviso ed esperienza pervasiva della quotidianità del vivere di uomini e donne.

Spesso, tali forme comunicative sanno toccare delle “corde” molto più profonde di qualsivoglia scritto “scientifico”. Il dialogo tra un padre, una madre e un figlio, nel presente contributo, diventa occasione per un metalogo in cui, riflettendo su alcune questioni “essenziali”, emergono gli sguardi differenti di bambino e adulto sul mondo.

The activation of a practice and of a dialogical process constructive of ideas and thoughts, according to forms of communication that diverges from “saggismo”, is shared heritage and pervasive experience of everyday of men and women. Often, these forms of communication can touch of “cords” much deeper than any written “scientific”. The dialog between a father, a mother and a son, in the present contribution, becomes the occasion for a “metalog”, wherein, reflecting on some issues “essentials”, emerge the different looks of child and adult on the world.

Figlio: Papà perché i terroristi vogliono ucciderci?

Papà: Schh!!! Fammi vedere il telegiornale.

...

Mamma: Non ti vogliono uccidere, non hai motivo per preoccuparti, i terroristi non sanno né chi sei né dove vivi... come potrebbero volerti uccidere?

Figlio: Ma non è così. Io l'ho sentito con le mie orecchie che “siamo sotto attacco”, che “ci vogliono colpire”, che “attaccheranno l'Italia”. E quando dice “siamo” dice “noi”!

Mamma: Sì ma non dice “tu”. È un noi generico che non si riferisce a nessuno in particolare.

Figlio: Siamo sotto attacco ma non lo è nessuno?

Mamma: Esattamente così. Si vorrebbe che avessimo paura di qualche atto violento ma in realtà nessuno in particolare è preso di mira. E perciò tra il temere e il non temere si vive meglio non temendo.

...

Figlio: Ma qualcuno è morto! Io ho visto le immagini delle sirene, i camion, la gente correre e piangere...

Mamma: Non qualcuno. Sono state colpite molte persone. Persone che appartengono al noi a cui facevi riferimento.

Figlio: Intendi dire che sono stato colpito come “noi” e non come “io”? Che sono stato colpito anche se non lo sono stato?

Mamma: Come ti senti adesso?

Figlio: Non saprei, non ho paura ma ho capito che è successo qualcosa di brutto, di grave... vedi papà come è seduto in punta del divano a guardare la televisione? Lo fa solo quando succedono cose brutte o quando gioca l'Italia.

Mamma: Ecco vedi non ti hanno colpito veramente ma ti hanno comunque colpito – diciamo – al “cuore”. Ti hanno messo a disagio, ti fanno sentire insicuro.

Figlio: Veramente è più papà che mi spaventa... quando fa quel “schh!!!” c'è sempre qualcosa che non va. Ed è quasi sempre quando vede il telegiornale che c'è qualcosa che non va.

Mamma: È vero. Ma non possiamo non vederlo, significherebbe vivere fuori dal mondo.

...

Figlio: Però sarebbe bello! Ho l'impressione che le cose brutte vengano sempre da lì – indicando la televisione – e da lì – indicando un catasto di giornali accanto al computer –.



Mamma: Non è del tutto sbagliato ma le “cose brutte”, che poi penso sarebbero le informazioni, seppure solo di un determinato tipo, servono per capire cosa fare, come muoversi e cosa scegliere. In fondo, se non avessimo questo genere di informazioni non sapremmo orientarci, cosa scegliere e cosa evitare. In un certo modo le informazioni ci servono per aprire una finestra sul mondo. Un po’ come capita anche quando decidi di chiedere un gioco a Natale.

Figlio: È proprio così!!! Ed è per questo che mi dà fastidio. Voi mi dite sempre che devo scegliere uno o al massimo due cose e io mi metto a cercare informazioni e poi ne ho così tante che invece di scegliere ho solo le idee più confuse e voglio tutto. E poi va a finire come lo scorso Natale che non ho neanche indicato niente nella lettera.

Mamma: In questo hai sbagliato ed è un errore da evitare. Alla fine devi scegliere qualcosa altrimenti è solo fatica sprecata e rischi di perdere il gusto del regalo o del dire in autonomia cosa ti piace e della responsabilità di averla scelta tra tante. In altre parole non scegliendo nulla hai rinunciato a fare esperienza di qualcosa che avresti potuto avere. Qualcosa di nuovo da scoprire. Un criterio alla fine te lo devi dare.

Figlio: Ma ci sono troppe cose interessanti e tutte diverse. E più cerco di capire cosa mi piace più mi sembra che la televisione e internet ne aggiungano altre. Ti ricordi la ricerca che facemmo insieme sui videogiochi del Natale scorso... fosti tu a farmi notare che il numero dei risultati non erano mai inferiori a un milione di pagine da leggere. A quel punto sei stata tu a dirmi che non potevamo perdere tempo e di aprire la prima finestra e di non andare oltre.

Mamma: E poi cosa hai scelto?

Figlio: C’era anche quel gioco di cui avevo parlato con i miei compagni di scuola e allora non ho cercato altro. Però non sono sicuro di aver scelto bene.

Mamma: Avrei dovuto costringere tuo padre ad aiutarti a scegliere... Lui un po’ più di me ne capisce di tecnologia e videogiochi. Comunque, per tornare al nostro discorso, se tu fossi vissuto “fuori dal mondo” non avresti potuto scegliere neanche quel regalo.

Figlio: Però anche “vivendo nel mondo” non è che sia andata molto bene...

Mamma: Sì ma almeno si può migliorare il modo di vivere nel mondo. Dobbiamo lavorarci e devo spiegarlo anche a papà che non fa che riempire la casa di giornali, *smartphone*, *tablet*, *computer* ma non ha mai il tempo per spiegarti come si usano.

Figlio: Ma io so come si usano. Li so accendere, so aprire il *browser*, so scrivere cosa cercare e leggere i risultati.

Mamma: Sì ma non so se sai come usare quello che trovi. Ad esempio nella ricerca del regalo non ti è stato di alcun aiuto avere tutte quelle informazioni. La cosa più importante è imparare a scegliere meglio, però, attenzione tutto, gli amici, le scuole, i corsi di sport, il capoclasse... tutto e non solo i regali di Natale. Se ti sai dare dei criteri di scelta alla fine tutto ti apparirà più chiaro anche se non per sempre.

Figlio: Se è per questo anche quell’affare del “noi” – che tra l’altro non sono sicuro di aver ben capito – non è che mi sia molto chiaro.

Mamma: Ecco, appunto. Bisogna saper scegliere e utilizzare le finestre sul mondo. E anche quel noi, io e papà siamo finestre sul mondo. Anche tu.

Figlio: Io?

...

Papà: Roba da matti!!

Figlio: Papà volevo chiederti...

Papà: C’è stato un altro attentato terroristico e naturalmente ora si stanno ponendo il problema di capire fin dove arriva la rete degli spallaggiatori...

Figlio: Papà scusami chi sono...

Papà: Figurati che sono arrivati a ricostruire i movimenti di questi uomini dai campi di addestramento fino al cuore dell’Europa, e indovina...??? Sono passati dal porto della nostra città e hanno sostato in un negozio a tre isolati da casa nostra...

Figlio: Papà...

Papà: E poi dicono che...

Mamma: Per me sei tu che hai detto “abbastanza” – portando con lo sguardo l’attenzione di papà sul figlio – visto che dobbiamo imparare a comprendere e non a spaventarci di questo mondo!

Papà: Sì... infatti... dicevo... che cose brutte che accadono, ma non c’è da preoccuparsi!



Figlio: Papà ma sei impazzito!!! Non c'è da preoccuparsi!!! Ma ti pare normale quello che accade? Io domani ho una festa importante e poi quest'anno voglio imparare a scegliere meglio dell'anno scorso le cose importanti!!!

Papà: Cioè? Scusa ma di che stai parlando?

Figlio: Delle finestre sul mondo, come le chiama mamma, e del fatto che anche io lo sono e, soprattutto che questo mondo non mi piace affatto.

Papà: Ok e allora?

Figlio: Allora ha detto mamma che se imparo a scegliere tutto apparirà più chiaro.

Papà: Non ho seguito la vostra discussione ma su questa cosa dello scegliere sono assolutamente d'accordo!!

Figlio: Papà io e te siamo due finestre e le finestre scelgono cosa vedere... giusto mamma.

Mamma: Veramente non l'avevo pensata in questi termini ma secondo me non è sbagliato... è la finestra che sceglie cosa vedere, cosa, diciamo così, ospitare. Bella pensata!

Papà: Quindi sì, scusa, non volevo banalizzare, volevo dire che bisogna preoccuparsi ma non siamo in pericolo imminente e diretto. Però non è che bisogna puntualizzare ogni volta tutte le parole con te!

Mamma: Invece è esattamente quello che bisogna fare! Tuo figlio ha deciso di “imparare a scegliere” e questo è un passo importante.

Figlio: Papà mi piace molto quello che ha detto mamma sulla finestra, a me piacciono le finestre che danno su quell'albero al centro del parcheggio sotto casa, e vorrei capire perché saremmo delle finestre. Ho capito che è un modo di dire ma spiegamelo meglio.

Papà: Io? Ma ti ho detto che non ho seguito il discorso che facevate. Vabbè!!! Una cosa l'ho capita... vuoi imparare a scegliere e ti piacciono le finestre. Allora cerchiamo di andare per ordine. Per prima cosa la finestra è una metafora. Sai cos'è una metafora?

Figlio: Sì è dire la stessa cosa in un altro modo...

Papà: ... dicendo qualcosa di più...

Figlio: Se mi avessi lasciato finire lo avrei detto io!

Papà: Sì scusa.

Figlio: L'ho studiata a scuola: la metafora è dire qualcosa in un altro modo sulla base di una *rete di analogie*. Alla fine la cosa iniziata è più ricca di prima.

Papà: Esattamente. Allora partiamo dalla identificazione della rete di analogie e cerchiamo di capire cosa è importante e cosa no.

Figlio: La finestra ha dei bordi, un affaccio, è in un muro, può essere aperta o chiusa e...

Papà: Basta così, per carità, se no non finiamo più!!! Partiamo da queste cose... allora se tu sei una finestra a cosa equivale l'affaccio?

Figlio: A quello che riesco a vedere.

Papà: E io e mamma vediamo le stesse cose che vedi tu?

Figlio: No... io sono un bambino.

Papà: Bene e quel che vedi dalla finestra è sempre la stessa cosa?

Figlio: No dipende da quanto mi affaccio o se le macchine escono.

Papà: Ottimo però togliamo quella “o” e mettiamoci una “e” dipendono da quello che fai tu “e” da quello che fa il mondo.

Figlio: Lo capisco. E poi i bordi della finestra sono i limiti di quello che riesco a vedere e di quanto mi affaccio.

Papà: Esattamente. E cosa nella realtà limita quel che vedi e come ti puoi muovere.

Figlio: Gli oggetti.

Papà: In che senso?

Figlio: Che se tu mi sei davanti non vedo cosa c'è dietro.

Papà: Come dire che se mi metto davanti la televisione non sai cosa c'è dietro?

Figlio: Certamente no! So che c'è il televisore.

Papà: Appunto! “Sai” che c'è. Non ti suggerisce nulla rispetto a cosa possiamo pensare possano essere i bordi??

Figlio: Mi piace questo gioco. I bordi della finestra sono ciò che so?

Papà: Sì ma quando?

Figlio: Forse intendevi dire quanto?



Papà: No no! Molto più importante di “quanto” è “quando”! Bisogna sempre specificarlo!

Figlio: Ok... allora ora! Ma perché è importante?

Papà: Pensa a te tre anni fa... sapevi le stesse cose?

Figlio: Ma sei pazzo!!! Avevo sei anni tre anni fa!

Papà: Quindi ciò che sai, i limiti di quel che vedi cambiano nel tempo!

Figlio: Appunto cambia il “quanto”!

Papà: Sì non ho detto che non sia importante ma che è più importante il “quando” e forse anche il “come” ma lo vediamo dopo. Ora mi interessa capire una cosa, i bordi sono quel che vedi e che sai, eppure mi diceva la mamma che l’altro giorno, quando è arrivata la nuova maestra, all’interrogazione ha fatto scena muta... Sono cambiati i bordi?

Figlio: No... è che non la conoscevo e non mi andava di parlare.

Papà: Allora forse i bordi non sono solo ciò che sai ma anche...

Figlio: Come mi sento!!! Certo e, se proprio lo vuoi sapere, sono anche i miei compagni che se fanno casino non mi permettono di concentrarmi.

Papà: Certo, perché no?

Figlio: E questo significa che quando vado male la colpa non è mia ma dei miei compagni e che quindi non te la devi prendere con me ...

Papà: ... e che quando vai bene il merito non è tuo ma dei tuoi compagni e che quindi non è te che devo premiare...

Figlio: E no!!! Così non vale altrimenti non diamo più neanche le pagelle e diamo solo un voto a tutta la classe!

Papà: E tu perché non lo proponi alla maestra... a me sembra interessante e plausibile!

Figlio: Perché semplicemente le maestre non lo accetteranno mai!!!

Papà: Hai ragione.

Figlio: Andiamo avanti. Il muro sono io.

Papà: E la finestra no?

Figlio: Anche!

Papà: E allora in che senso “sono io”?

Figlio: Nel senso che il muro è come fosse il mio corpo e la finestra il mio occhio.

Papà: Ti ricordi l’esperimento con la scatola nera con il forellino e la candela?

Figlio: Certo... Mi aspettavo chissà cosa e poi era solo una fiammella che non ho capito perché si vedeva al contrario...

Papà: Era per farti vedere come funziona un obiettivo o un occhio o come può funzionare una finestra sul cortile o sul mondo.

Figlio: Cioè?

Papà: Cioè tutto quel che vedi non è solo lì fuori ma per esser visto ha bisogno di una scatola con un buco, e non soltanto del buco, di un muro con una finestra e non solo di una finestra, di un corpo con un occhio e non soltanto dell’occhio... anzi, a ben pensarci l’occhio è la parte forse meno importante per vedere le cose... si può vedere anche con le mani o con le parole.

Figlio: ... ma non è la stessa cosa e poi di questo abbiamo già parlato!!

Papà: Va bene, torniamo al muro allora. Il muro sei tu ma quello che più conta è che quello che passa attraverso alla finestra prende forma quando illumina la stanza, i muri che la compongono. Quando ti “invade” e ti fa dire... “Ah! Ecco!!!”.

Figlio: Ah! Ecco!!! Ora ho capito cosa vuoi dire... vuoi dire che anche se guardiamo la stessa cosa io la vedo da bambino e quindi non è la stessa che vedi tu e mamma.

Papà: Sì, ma non sempre però...

Figlio: Altrimenti non ci vorremmo più bene???

Papà: Altrimenti non ci capiremmo più!

Figlio: Ma è questo il bello. Così è divertente altrimenti sarebbe una noia parlare con voi grandi. E infatti spesso lo è.

Papà: E quando?

Figlio: Quando volete che io la pensi come voi e cercate in tutti i modi di convincermi!!!!

Papà: E tu cosa ci rispondi sempre?

Figlio: Che IO SONO UN BAMBINO!!!!

Papà: Risposta molto sensata... te l’ho sempre riconosciuto o no?



Figlio: Sì è vero ma poi non è che ne teniate troppo conto.

Papà: Non è vero. Forse sul momento no, ma in generale sì.

Figlio: Forse ora ho anche capito cosa intendeva mamma dicendo che dobbiamo imparare a scegliere.

Papà: Sarebbe?

Figlio: Ho capito la questione della finestra e ho capito che cambia a seconda di cosa so, di come mi sento, di come sto con i miei amici e di quanto sono vecchio... e allora se è così può darsi che possa scegliere io cosa vedere dalla finestra. Certo non per la vecchiaia...

Papà: Per l'età intendi dire?

Figlio: Sì... aspetta... non mi interrompere... in un certo modo sta a me decidere cosa vedere dalla finestra e, quando accadono i fatti brutti come quelli di oggi che ho visto in televisione, io invece di...

Papà: Aspetta stanno dando un aggiornamento...

Figlio: Ma...

Mamma: A tavola... è pronto!!!

Figlio: Ma... uffa!!! Che rogne i grandi!!!

L'attivazione di una pratica e di un processo dialogico costruttivo di idee e pensieri secondo forme comunicative che si discostano dal saggismo è patrimonio condiviso ed esperienza pervasiva della quotidianità del vivere di uomini e donne. Spesso, inoltre, proprio queste esperienze condotte seguendo canovacci meno “rigidi e regolati” si rivelano essere tra le più profonde e importanti, magari essendo riuscite a toccare “corde” particolarmente significative e difficili da raggiungere ma che, una volta fatte vibrare, sanno dare nuovo indirizzo e introdurre a nuova prospettiva dette vite. Che sia con figli, con studenti, con colleghi, con familiari ecc. e prescindendo dalla estrema differenziazione che possono assumere tali esperienze, loro principale prerogativa è facilitare, fino a renderla quasi “naturale”, l'attivazione di una riflessività inaspettata, non necessaria, talvolta perfino gratuita, a partire dalla quale ripensare e scoprire un modo di poter essere della formazione, e un modo di poterla fare, divergente dagli standard classici ancora oggi per lo più imbalsamati in pratiche istruttive e al massimo incentrate sulla modificazione di comportamenti cognitivi. Talvolta, invece, riuscendo a liberare e a dare riconoscimento alla meraviglia come parte essenziale del conoscere ma, prima ancora, del vivere e del convivere.

Il discostarsi dal saggismo, è però opportuno sottolineare, non ha significato *tout court* rinunciare alle sue prerogative (critiche, espressive, innovative ecc.), al contrario si potrebbe ben affermare che anche in queste esperienze non saggistiche, alla fine la qualità saggistica viene con sorpresa preservata oltre la forma, quasi in forma sintetica verrebbe da dire, a partire da quello che è l'incontro non lineare e con effetti emergenti di educazione, vita, storia, filosofia, etica ecc.

Dal riferimento, anche evocativo, a esperienze estetiche visuali e a racconti biografici, dalla rievocazione di musiche, romanzi, frame cinematografici all'accompagnamento prossemico e coreico delle parole e dei pensieri e via dicendo, intorno al dialogare costruttivo è difficile che non vi sia la presenza di una “colonna sonora”, talvolta in controcanto sovrapposto, talaltra sottoposto, che materializza una “comunicazione altra” e spesso parallela. Per far ciò vi sono, si è detto, diversi modi e si può ricorrere a diversi canali, ciò che conta è che lo spazio/tempo di questa performatività di secondo livello riesca a colorare, sostenere, rinforzare, spesso sorprendentemente in totale inconsapevolezza, quei contenuti che solo dopo un ritorno riflessivo sullo sviluppo della conversazione saremmo in grado di identificare e definire come il “suo oggetto”.

In un certo modo, questo ritorno riflessivo, che è sempre stato il cuore della produzione saggistica, anche pedagogica, comporta il tagliare, ridurre e spiegare sistematicamente i linguaggi altri in ragione dei criteri di efficacia e efficienza comunicativa. Tale azione non solo è funzionale ma, nella nostra cultura, è assolutamente imprescindibile per la regolazione sociale, politica e anche per la fondazione scientifica. Tuttavia non possiamo non riconoscere come questo processo si accompagni pericolosamente al bando e al sacrificio di potenziali euristici che risiedono in materiali comunicativi che, se gestiti e riconosciuti altrimenti in seno alla relazione dialogica, potrebbero avere ben altro ruolo determinante.

Il campo dell’“altro-saggistico”, come è facilmente intuibile, è virtualmente infinito, essendo direttamente vincolato al procedere storico delle invenzioni linguistiche e comunicazionali in seno a





ciascuna cultura. Parafrasando Olson, nel campo del non saggistico possono trovare accoglienza e possibilità di utilizzo tutti quei *media*, ovvero tutte quelle tecnologie materiali e immateriali per la manipolazione di simboli culturali, che fanno eccezione rispetto alla linearità argomentativa della scrittura saggistica. Il riconoscimento e la pratica di queste “tecnologie” non può però essere considerata una semplice opzione strumentale ma, anche qui in maniera radicale, scegliere un *medium* significa costruire e costituire il messaggio stesso. McLhuan (2008) prima e Kelly (1994) dopo hanno ben spiegato come l'utilizzo di una determinata tecnologia espressiva possa essere accompagnata alla promozione, alla formazione e alla trasformazione delle modalità di pensiero e, finanche, delle sue forme in chi ad esse ricorra. Ed è per tali ragioni che diviene, a nostro parere, indispensabile riconoscere come il cambiamento legato all'uso del prodotto non saggistico che abbiamo presentato nella prima parte di questo scritto, avvenga quantomeno su due livelli. Gli effetti che ci si aspetta che esso produca, ossia l'intenzione che qualifica pedagogicamente l'uso dello strumento proposto si giocano, infatti, a un primo livello legato alla materiale tecnologia proposta e, a un secondo livello, in riferimento ai contenuti specifici riposti e mediati da tale “tecnologia”. Va da sé che i livelli di analisi potrebbero essere molti di più e molto più articolati (riferiti ad esempio alla specificità emotiva della comunicazione proposta, come anche a quella neurosensoriale-percettiva o, ancora, analitica dei potenziali disciplinari impliciti legati all'uso stesso del dispositivo scelto ecc.), tuttavia tutte queste “aperture saggistiche” saranno, in questo contesto, ricondotte all'interno dei due livelli esplicitati per ragioni per lo più di “economia saggistica”.

La prima parte della nostra “cornice saggistica” sarà, dunque, completamente dedicata alla forma, altra rispetto al saggismo, del metalogo, prendendo a piene mani quanto può esser detto su questa forma di scrittura dalla teoresi di Bateson. E dichiariamo subito che la convinta scelta di produrre opere pedagogiche ricorrendo a tale forma di scrittura è conseguente alla nostra convinzione che attraverso il metalogo, non troppo diversamente da quanto può farsi con la scrittura poetica (ma con “equilibri” decisamente diversi), si possano perseguire importanti obiettivi formativi. Oltre a ciò, ossia oltre alla radicata convinzione che un metalogo sia in sé e per sé materiale utile per attivare processi formativi divergenti e creativi, vi è poi da considerare il versante contingente della produzione metalogica, ossia la questione del contenuto da esso rappresentato e il cui valore, nel nostro caso, non può non essere anch'esso educativo.

In tal senso, convinti che per sostenere e per argomentare saggisticamente la nostra proposta non saggistica vi sia bisogno quanto meno di esplicitare queste due dimensioni (che si è detto non sono esclusive ed escludenti altre), dedicheremo il primo paragrafo a chiarire specificamente il valore pedagogico della scrittura strutturata metalogicamente per poi dedicarci a una analisi pedagogica dei contenuti dello stesso. E con ciò, in fondo, cominciamo il tradimento e la distruzione del nostro metalogo.

### 1. *Pensare come dire...*

Il metalogo, chiarisce Bateson, è una “conversazione su un argomento problematico [che] dovrebbe essere tale da rendere rilevanti non solo gli interventi dei partecipanti, ma la struttura stessa dell'intero dibattito” (Bateson, 2010, p. 32). Un dialogare “che riguarda un qualche aspetto del processo mentale e in cui idealmente l'interazione esemplifica l'argomento” (Bateson & Bateson, 1989, p. 315). In entrambe queste affermazioni è presentata, in maniera chiara quanto sintetica, la relazione integrativa tra le due istanze strutturali e contingenti che istituiscono il metalogo. A differenza di un comune dialogo qui interessa la struttura linguistica del pensare qualcosa, appunto non solo l'oggetto del dialogo ma anche ciò che è al di là (meta) di esso. È un dialogare che dimostra la generatività del pensiero attraverso le parole e, proprio per tale ragione, esso non cerca di spiegare qualcosa (che invece è per lo più creata o al limite compresa nel dialogo) e molto spesso sfiora (talvolta cade) nel paradosso.

Nel metalogo, dunque, centrale è l'aprirsi di uno spazio in cui perde presa il principio di identità e, con esso, di coerenza interna, linearità, semplicità, dogmaticità ecc. Qui, invece, sono messi in contatto regimi discorsivi e forme logiche (o di vita) differenti che si muovono alla ricerca dei limiti argomentativi (eventualmente sintetici) del mondo che rappresentano, ed è per questo che ogni metalogo appare tanto più efficace e affascinante quanto più gli universi (linguistici) dei partecipanti (i



loro mondi) sono distanti e rispondenti a sintassi, semantiche e pragmatiche differenti. In tal modo, se non si annullano definitivamente, comunque certamente si indeboliscono quelle che Foucault identificò come le “procedure di controllo discorsivo” operanti a diversi livelli sociali, culturali, politiche ed educative.

Tra le procedure di controllo che Foucault identificò vi è, in particolare, l’interdetto, inteso come atto “poliziesco” sul discorso che opera, in diverse forme e con diversa violenza, dall’esterno di esso: “Tabù dell’oggetto, rituale della circostanza, diritto privilegiato o esclusivo del soggetto che parla. Si ha qui il gioco di tre tipi d’interdetto che si incrociano, si rafforzano o si compensano, formando un reticolo complesso che non cessa di modificarsi” (Foucault, 2004, p. 5) e che certifica la legittimità del poter utilizzare determinate parole e affrontare specifici argomenti.

Il rischio, è evidente, è trovarsi invischiati in una forma di dialogo colonizzato. Un monologo, infine, che di fatto esclude valore, importanza e addirittura possibilità, a ogni trasformazione evolutiva (non necessariamente emergente ma anche solo adattiva) che dovesse risultare incompatibile con i contesti preventivamente definiti e controllati ricorrendo alle forme dell’interdetto. In un metalogo, la differenza tra le forme linguistiche in gioco e il relativo effetto di messa in chiaro delle differenze e delle relazioni detona l’“ordine del discorso”, nel senso che lo rende meno efficace e più risibile e, al contempo, ne fa esplodere contraddizioni e tautologie interne. Uno spettacolo, questo, che immaginiamo Garfinkel avrebbe trovato divertente e che ripropone, pedagogicamente, gli stessi valori educativi presenti nella celebre *I vestiti nuovi dell’imperatore* di Hans Christian Andersen, quando alto si eleva la voce di una infanzia “innocente” per rivendicare la sua verità: “Ma l’imperatore non ha nulla addosso!”.

Lo scritto di Andersen è un metalogo in forma di fiaba ed infatti anche qui, come deve anche essere in ogni metalogo, i dialoganti si devono poter sentire e si devono voler ascoltare. *Conditio si qua non* per affrontare il cuore dei problemi, mettendo in campo tutte le proprie risorse argomentative e accettandone di buon grado i limiti.

Quando si scrive un metalogo, dunque, non deve più essere sotto sorveglianza il discorso in sé quanto, piuttosto, quelle parole, frasi, quegli argomenti che confinano l’interdetto in zone normalmente inaccessibili ma, questa volta, per assicurarsi che non vi siano ostacoli al tentare di attraversarle con parole e discorsi altri, che sappiano da quei territori oscuri trarre fuori parole, problemi, idee, pensiero.

Accanto all’interdizione, il *partage*. Separazione e rigetto, divisione e partizione, più e meno, savio e folle, senso e non senso. Il discorso ordinato pratica questa strategia di irreggimentazione delle parole: sente la differenza e tanto basta per affermarsi senza porsi all’ascolto o cercare di accogliere le ragioni dell’altro. Le parole del folle, le ragioni del delinquente, i discorsi di bambini e anziani, le pretese dei lavoratori e molti altri, sono tutti esempi di costruzione di un confine che può essere reso invalicabile per le logiche altre dalla dominante. Un confine fatto di categorizzazioni dei tipi umani, cui si accompagna la chiara identificazione del ruolo e del posto che devono avere il loro discorrere, il loro valore di verità, la loro credibilità. E, con ciò, non stiamo dicendo che l’ordine del discorso sia fisso ma, al contrario esso si nutre e prende energia dalle differenze, grazie alle quali esso riesce a muoversi e a ridefinirsi continuamente, migliorando la sua efficacia e performatività.

Nel metalogo, diversamente, si rende necessario fare attenzione a non cadere nel tranello del rigetto e della divisione. Questo perché esso è relazione viva, dinamica, attiva che, se è vero che si realizza e auto-organizza a partire da contingenze ed emergenze storiche, tuttavia è per definizione anti-istituzionale, in quanto, come avrebbero detto Mauss e Fauconnet, ogni metalogo non è interessato al valore di mode, pregiudizi o superstizioni ma a mostrare come essi funzionano, si costituiscono, lavorano, decadano nel differente. E se l’idea di istituzione si accompagna a quella di una educazione che “est précisément l’opération par laquelle l’être social est surajouté en chacun de nous à l’être individuel, l’être moral à l’être animal; c’est le procédé grâce auquel l’enfant est rapidement socialisé” (Mauss & Fauconnet, 1901, p. 11) allora l’ideale anti-istituzionale del metalogo ci porterebbe a ritenere che esso possa essere parete di un dispositivo formativo per cui il soggetto possa restare vivo nell’essere sociale, per cui l’epistemologia genetica dell’uomo si possa rispecchiare e co-implicare nella sua epistemologia culturale, in modo tale che il processo di socializzazione del soggetto per “assimilazione” cammini parallelo al processo di umanizzazione del sociale per “accomodamento”, in una circolarità ricorsiva che descrive una evolutività aperta del-soggetto-e-della-società.



Foucault ci mette poi in guardia rispetto a un terzo sistema di esclusione, basato, questa volta sulla a prima vista più stabile ed evidente dicotomia tra vero e falso. Almeno fino a quando non ci si addentri nell'analisi delle reti di significazioni che traducono la verità in una questione, per parte non indifferente, di volontà. Una volontà che “partisce” e distribuisce, supportata, in ciò, da un sistema sempre più raffinato di istituzioni pratiche che la rinforzano e la riconfermano “come la pedagogia, certo, come il sistema dei libri, dell'editoria, delle biblioteche, come i circoli eruditi una volta, i laboratori oggi” (Foucault, 2004, p. 9).

Nel metalogare, la coppia vero/falso, la cui mobilità specifica è per lo più legata alla potestà che su di essa ha una autorità legittimata storicamente, si svincola dal dover rendere conto a criteri differenti dalla vitalità del discorrere, anzi il criterio di verità – debole, prospettico, temporaneo – corrisponde, nel metalogo, alla stessa vitalità dell'argomentazione che, ove mancasse, cesserebbe di aver senso, cadendo nel silenzio dell'indifferenza e dell'ininfluenza. Il metalogo “preme” per produrre critica e veridicità e, anzi, in tal senso esso stesso è dispositivo a servizio del pensare dis-alienato dell'uomo che resta metro di giudizio e di valore nel suo potenziale rincorrere modi di essere che integrano e si arricchiscono della differenza per generare nuovo mondo, per generare nuovo io.

In questa direzione, il metalogo, mentre sostiene il formarsi del pensiero, incarna concetti che potremmo definire per principio democratici e solidali. Per principio, e non per morale o per scelta etica, in quanto per democrazia, almeno nelle parole di Dewey, non possiamo intendere “banalmente” una sola forma di governo, essendo “prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata” (Dewey, 1972, p. 110) e, come si diceva, il metalogo presuppone una disposizione all'incontro che è associazione ed è comunicazione. E per solidarietà, quel sentimento che si basa innanzitutto sul riconoscimento dell'altro e – l'altra faccia della stessa medaglia – sulla formazione identitaria del soggetto. Nel metalogare, riconoscimento dell'altro e formazione di sé corrono parallele, e le differenze che smontano e ricostruiscono il senso di un incontro io-altro sono il cuore stesso di quanto può essere riconosciuto “solidalmente” essere comune a tutti. Mettersi all'ascolto e riconoscere l'altro come differenza nel metalogo proietta l'identità su un vettore condiviso con la differenza fatto di relazione e dialogo sui presupposti del dialogo. Vettore comune che diventa fattore di similitudine sul cui segno poter seguire a percorrere il condiviso obiettivo di riorganizzazione della realtà.

Quantomeno due sono allora i capisaldi che segnano democraticamente e solidalmente l'esperienza metalogica: il primo riferito all'identità comune delle differenze “in quanto differenze”; il secondo riferito al tendere comune verso la ricostruzione di un piano interpretativo del reale oltre le contraddizioni e/o gli ostacoli teorici e pratici che tale cammino presenta.

Nel metalogare si mette in atto una analisi di per sé trasformativa e formativa nella misura in cui essa produca una attenzione critica da parte dei suoi protagonisti che imparano a coniugare cambiamento personale e cambiamento sociale (a partire dalla piccola comunità dialogante) e, in tal senso essa diventa una esperienza dal profondo significato anche politico, direttamente pratica, potremmo dire, nel particolare senso di promozione di una idea di vivere sociale che si accompagna a una altrettanto particolare idea di soggettività epistemica. Andando oltre l'idea coloniale che le verità possano solo fronteggiarsi per giungere all'imporsi di una sull'altra con un atto strategico di potenza, il metalogo propone piuttosto la libertà del gioco di eterno ritorno delle visioni del mondo secondo il principio di “iterazione democratica” che, come ricorda la D'Ignazi, è un “modo complesso di mediare la volontà e l'opinione delle maggioranze democratiche [...] che permettono la variazione di significati originari” (D'Ignazi, *in press*), che resta vitale finché in grado di esprimere divergenza e creatività.

In tal senso appare abbastanza evidente come il metalogo si presti a essere paradigma di un modo di resistere alle pressioni che dall'esterno intendono definire, foucaultianamente, l'ordine del discorso, senza tuttavia potersi anch'esso liberare dal giocare un ruolo importante nella pratica di riorganizzazione dei concetti e delle logiche interne ad esso. Il metalogo, infatti, ha le sue regole senza le quali non potrebbe creare le condizioni per “dire infine ciò che era silenziosamente articolato laggiù”, prospettando, si faceva prima riferimento al principio di iterazione, il nuovo “non [...] in ciò che è detto, ma nell'evento del suo ritorno” (Foucault, 2004, p. 13) come altro. La costruzione dell'opera, allora, si fonda su una piattaforma girevole di sensi e parole che è tale se l'interazione (e l'iterazione) è libera, aperta e intelligente (capace di leggere dentro e oltre) e, in tal senso, si prospetta una forma autorale collettiva che il metalogare stesso che “tiene insieme”, rendendo legittimo il fluire



di discorsi che altrove parrebbero semplici giochi senza senso, ignorando che: 1) non si dà per definizione gioco senza senso; 2) che non c'è attività più seria e importante del giocare non attraversando o praticando il senso ma costruendolo insieme.

Il metalogo è, dunque, una struttura connettiva, un ponte che si costruisce riportando al centro dell'argomentare il valore abducente e interrogativo del pensare. In tal senso, esso mostra come nel vitale dialogare tra viventi, la formazione e la trasformazione sia la norma piuttosto che l'eccezione, anche se, ironicamente, l'uomo tenda a rimuovere questa evidenza per adagiarsi sulle placide sponde delle costruzioni ritenute realistiche della realtà e, dunque, spesso elevate a dogmi. L'abbandono di tale sponda, la scelta di partecipare all'avventura della costruzione del senso condiviso di un qualsiasi aspetto della vita, può alternativamente atterrire o entusiasmare il lettore (vi è chi è infastidito dal metalogo – gioco per bambini – e chi è divertito da quanto esso rivela – gioco per persone che non soffrono di vertigini –). In entrambi i casi, comunque, esso rivela il poter essere di una diversa relazione con il mondo all'interno di una cornice meta- che dissolve, ma mai del tutto, la visibilità e la materialità delle cornici in dialogo. È questo gioco di dissolvenza quello inscenato dal metalogo. È il gioco non solo del consueto transito da un orizzonte di senso all'altro, ma è il gioco dell'evoluzione autopoietica della mente, della presa di consapevolezza della genetica aperta ed euristica delle forme di vita e del pensiero come forma di vita.

Il metalogo mostra anche “ingenuamente” diverse possibilità di entrare in relazione simbolica con il mondo che non è detto siano facili da percorrere ma che promettono la scoperta di modi altri di essere e di pensare. Ed anche nella eventualità non si dovesse giungere ad alcuna nuova configurazione del discorso, resta il fatto che aver dimostrato la possibilità di operare decostruttivamente e ricostruttivamente in tale direzione è un certo guadagno formativo ed educativo. È la scoperta della libertà inalienabile del pensiero che riposa nella “capacità” di costituire infinite e ricorsive relazioni tra io e mondi. Una relazione che il metalogo “tematizza senza parlarne” rendendola così percepibile ma non ricondotta a una oggettività che ne impoverirebbe il manifestarsi, limitandosi, per così dire, a mettere in luce quanto normalmente lavora nell'umbratile di un “gioco molto serio da giocare”.

## 2. Sopraffazione e identità

Il metalogo, dunque, è di per sé una esperienza formativa, si è detto, che gioca a cavallo di una logica della scoperta di mondi rappresentativi possibili, di vie di contaminazione, paradossi, emergenze che giocano nella contingenza dell'attimo. È formativo perché è una esperienza che si fa collettiva, euristica, critica e anti-normativa. È formativo perché è un processo che media le regole della democrazia, della solidarietà, del riconoscimento proprio e dell'altro come risorsa e limite, nel tentare evoluzioni argomentative e nel subirne le conseguenze nel gioco del dialogo.

E accanto alla organizzazione del discorso, ogni metalogo è anche educativo nella misura in cui, oltre ai suddetti meta-valori (nel senso che la democraticità è un valore che però nello specifico dell'organizzazione discorsiva si pone su un piano quasi-procedurale o operativo), l'argomento di cui esso tratta ruota intorno a temi e principi storici orientati alla formazione (deweyana) di “abiti” coerenti e generativi di valori sociali.

In altri termini il valore educativo del metalogo deve essere rintracciato, almeno in parte, nei contenuti che esso affronta iteratamente visti in riferimento ai bisogni della realtà sociale vissuta e all'autorealizzazione in essa di ciascun soggetto.

Ed in tal senso, il metalogo presentato propone lateralmente di riflettere su concetti che indiscutibilmente si offrono quali strumentalità operative per gestire una relazione con un mondo rivelatosi, infine, di una incalcolabile complessità.

Intorno a una rappresentazione di uno spaccato di quotidiana ordinarietà incentrato su situazioni che purtroppo sempre più spesso sono parte del patrimonio esperienziale dei bambini di oggi, intorno a una tematica che si potrebbe considerare propria di una riflessività pedagogica sociale, mediatica e interculturale, si sviluppano una molteplicità di temi e problemi di assoluto rilievo formativo. In questo senso, il metalogo presentato, mette in scena una ampissima gamma di problematiche linguistiche, riflessive e, *tout court*, pedagogiche su cui discutere e lavorare a partire dalla questione della sopraff-





fazione. Problematica che, a nostro parere, necessiterebbe di una ampia trattazione, qui solo introdotta, che dovrebbe essere organizzata almeno preliminarmente in riferimento ai campi cognitivo, emotivo e relazionale.

Al centro, dunque, ritroviamo l'idea e particolari dinamiche riconducibili al tema della sopraffazione che, si diceva, certamente non è l'unico fuoco rintracciabile nel metalogo ma sicuramente uno dei possibili temi presenti passibili di analisi e sviluppi. E sul tema della sopraffazione noi cercheremo di rintracciare ed evidenziare quello che, in particolare nelle temperie contemporanee, riteniamo sia l'aspetto di maggiore interesse per una riflessività pedagogica attenta a salvaguardare i valori dell'inattuale e del possibile. In tal senso, cercando di andare oltre le più consuete rappresentazioni dell'atto del sopraffare, non intendiamo porre la nostra attenzione tanto sugli aspetti legati a una analisi dei comportamenti (pure tema educativo importante in riferimento anche alla naturale preoccupazione e paura che ne può derivare) ma innanzitutto intendiamo recuperare il tema classico, ma mai abbastanza analizzato e discusso, della sopraffazione di immaginari infantili esposti pervasivamente, e in modi estremamente difficili da monitorare e orientare intenzionalmente, a un universo multimediale diffuso e invadente.

La diversa sensibilità e le contromisure cognitive ed emotive che il soggetto in età evolutiva può avere nei confronti di un sistema comunicativo non commisurabile a quello della generazione a lui precedente lo porta a sviluppare, spesso “in solitudine”, sia competenze simboliche e di pensiero intensificate (in ragione della qualità dei nuovi artefatti culturali) e segnate da una trasformazione in direzione dell'accelerazione delle modalità di acquisizione e costruzione del sapere (Rosa, 2015), sia specifiche fragilità che si innestano e innervano negli spazi lasciati aperti dall'abbandono all'esposizione di simboli e segnali, di messaggi e retoriche cui è estremamente sensibile perché non ancora dotato di filtri critici comunicativi e opportune strumentalità interpretative. E, questo, attraverso l'immersione in un vedere-sentire (che presto sarà anche un odorare-toccare-gustare) commisurato all'ampliamento delle occasioni di entrare in contatto con il mondo rappresentato sempre più spesso da “immagini di sintesi” che con crescente facilità si sostituiscono alle possibilità di fare/avere esperienza, inibendo la partecipazione al mondo di vita del bambino (Pinto Minerva, 2011).

Il problema è che tali “immagini di sintesi”, come ricordava già Maldonado (1997), superando l'analogica meccanica propria delle immagini utilizzate nel Otto-Novecento, perdono parte fondamentale della propria arbitrarietà, essendo in massima parte il prodotto di un processo tecnico che si sostituisce alla libertà metaforica del soggetto cognitivo (ed è questa, nello specifico, la dimensione esperienziale che si trova ad essere negata). Il che, in campo educativo, rischia di essere un pesante limite allo sviluppo e alla pratica di pensiero.

In tal senso, il problema che a nostro parere il metalogo proposto pone al cuore del suo dipanarsi è proprio la relazione che si può ricostruire tra le forme del fare esperienza contemporanee in riferimento a versioni del mondo “di sintesi” mediatica e le potenzialità del pensare in quanto garanzia – debole – della possibilità dell'uomo e della donna di scegliere ancora per la propria umanità. La ricerca del significato però trova, a nostro parere, nell'infanzia il contrassegno dell'utopia e della speranza, come già aveva affermato Benjamin (1981), ma a condizione che essa sia accolta in seno a un contesto che le restituisca voce, che dia spazio e tempo per pensare e, pertanto, per dialogare anche polemicamente con lo strano e per molti versi a lei incomprensibile mondo che lo circonda.

E qui abbiamo, naturalmente, più possibilità, più stili, più occasioni e modi di giocare il gioco dell'accoglienza del pensare ed emozionarsi dell'infanzia. Pluralità di modalità (nel caso specifico del metalogo rappresentate dalle voci materne e paterne e dai relativi interessi evidentemente differenti e riproposti in linea a uno stereotipo che vorrebbe il femminile più versato affettivamente e il maschile più cognitivamente) che devono, però convergere nel primario compito della “attestazione”.

Concetto, questo, che noi riprendiamo da Ricoeur che gli riconosce estrema rilevanza e con il quale ci si intende riferire, sinteticamente al “posizionamento”, a un collocarsi, di un soggetto che, pur essendo mutevole, riesce a mantenere una linea di condotta (che potremmo considerare tanto di pensiero come etica), facendo di tale capacità una caratteristica specifica della sua identità. Una qualità non semplicemente data ma che deve essere coltivata, a nostro parere, sin dalle primissime esperienze riflessive dell'infanzia che ha modo di sperimentarla, appunto, se viene messa nelle condizioni di riconoscersi in quanto differenza che si fa e si trasforma mentre si impone al dialogo anche non pacificato, anche polemico e decostruttivo. Senza sostituirsi o offrire scorciatoie o, peggio ancora, soluzioni consolatorie alle turbe affettivo-cognitive dell'infanzia, quel che si propone è una storia di





co-sviluppo in direzione di resistenza a immagini normalmente soprafacenti l'infanzia a meno che, come nel caso esemplificato, non vi sia un sistema di relazione che rimette in gioco (dunque seguendo delle regole che talvolta possono anche essere riferite a un livello meta discorsivo, come ad esempio il non perdere di vista un dispositivo di pensiero senza però vincolarlo a un argomento specifico) le possibilità di evolvere in autonomia comprensione e rappresentazione di come si costruiscano i vissuti esperienziali, a partire dal riconoscimento del ruolo attivo che ciascun soggetto ha nella auto-coformazione delle proprie teorie ed epistemologie sul mondo.

L'infanzia, sempre ricoerianamente, grazie al confronto aperto e dialogico con adulti di riferimento in grado di sostenerlo (e sia chiaro non è da tutti riconoscere l'importanza e saper dar spazio a questa competenza), può giungere a riconoscersi parimenti degna di importanza e stima quanto i suoi interlocutori e, questo, non nonostante, ma riteniamo proprio in ragione del suo riconoscersi come *quid* che permane al di là delle forme che può assumere nel tempo. Cambiano infatti idee e posizioni, cambiano sensibilità ma resta comunque l'identità bambina (“Uffa!!! – dice ancora il figlio alla fine – Che rogna i grandi!!!”). Si tratta di una forma di vita che potremmo con efficacia ricondurre a quella “apertura strutturale e chiusura organizzativa”, richiamandoci anche al paradigma epistemologico ispirato a Maturana e Varela (1984), che riteniamo debba essere riconosciuta come condizione essenziale del vivere e dell'esistere sociale nella misura in cui ci racconta di quel permanere in un cambiamento evolutivamente aperto, a partire dal quale, e sul quale, fondare ogni possibilità di intesa.

A partire dall'attestazione dell'infanzia, ad essa si garantisce quella sicurezza di base necessaria per entrare nel mondo con postura progettuale, come sé “ipse” impegnato in un progetto che richiede impegno nel vivere e nell'esistere in un mondo responsabilmente (Ricoeur, 1993). L'infanzia può sentire, in questo modo, di appartenere a un mondo di cui è attivo agente e di cui subisce l'ondata di ritorno delle sue stesse azioni (deweyanamente) imparando così a entrare in dialogo con alterità a cui “debbo la risposta nel mantenermi lo stesso, l'altro da cui dipendo perché mi costituisce, l'altro in me come il mio mondo, il mio partner, la tradizione che mi accoglie. E nella misura in cui mi riconosco nell'altro avviene lo scambio: l'altro in quanto sé, sé in quanto altro” (p. 55).

Rovesciando, dunque, la logica di senso comune fatta propria da molta pubblicistica di basso profilo, e dalla spesso ancor meno elevata retorica di strumenti mediatici becchi ripetitori di politiche di corto respiro, nell'attestare l'infanzia possiamo riscoprire il primo passaggio per andare oltre la sopraffazione dell'uomo futuro, certamente, perché esso tale diverrà nel tempo ma, anche, presente perché tale gesto “obbliga” i pensiero adulto a disporsi in maniera aperta e trasformativa nei confronti di un mondo altro.

Salvare l'infanzia dalla sopraffazione salva l'intero mondo dalla decadenza del pensiero, conducendo non più il bambino ma l'adulto per mano verso un modo di stare al mondo improntato alla valorizzazione del sé e dell'altro, del pensiero e dell'affettività, della differenza e della relazione.

## Bibliografia

- Bateson, G. (2010). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.  
Bateson, G., & Bateson, M. C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.  
Benjamin, W. (1981). *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*. Milano: Emme.  
Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.  
Dewey, J. (1972). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.  
D'Ignazi, P. (in press). *Appartenenza religiosa e paradossi della democrazia*.  
Foucault, M. (2004). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.  
Kelly, K. (1994). *Out of control*. Milano: Urta.  
Maldonado, T. (1997). *Critica della ragione informatica*. Milano: Feltrinelli.  
Maturana, H., & Varela, F. (1984). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.  
Mauss, M., & Fauconnet, P. (1901). *Sociologie extrait de la Grande Encyclopédie*, vol. 30. Paris: Société anonyme de la Grande Encyclopédie. Disponibile in:  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/essais\\_de\\_socio/T1\\_la\\_sociologie/la\\_sociologie.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/essais_de_socio/T1_la_sociologie/la_sociologie.html) [ultimo accesso: 15/11/2016].  
McLuhan, M. (2008). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.  
Pinto Minerva, F. (2011). Alfabeti tecnologici. Rischi e risorse. In R. Gallelli & G. Annacontini (A cura di), *e.brain. Sfide formative dai nativi digitali*. Milano: FrancoAngeli.



Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Rosa, H. (2015). *Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.



SAGGI

DALL'IPERTROFIA COMUNICATIVA AL SILENZIO:  
UNA PROVOCAZIONE ED UNA SCOMMESSA FORMATIVA  
di Marinella Attinà

Il saggio si propone di perimetrare pedagogicamente un'opera dipinta con una tavolozza polimorfica.

I “colori” scelti per tale tavolozza sono, infatti, l'esito di una combinazione sinergica di diversi linguaggi espressivi: una poesia sul silenzio di Mariangela Gualtieri ed alcuni passaggi antologici da un romanzo di Paola Mastrocola relativi a quell'ipertrofia comunicativa che costella la fenomenologia adolescenziale nel web, nella convinzione che la sinergia e la contaminazione delle *forme dell'umano* possano essere incorniciate nel *frame* di un sapere pedagogico che, per sua natura, è sempre debordante ed aperto agli sguardi “altri”. Il silenzio e l'ipertrofia comunicativa del e nel web, dunque.

Due vettori euristici: il primo – l'adolescenza connessa –, il secondo – il silenzio – che, accanto alla dimensione dell'ascolto, assume il profilo di una provocazione e di una scommessa pedagogica.

Può il silenzio configurarsi oggi come dispositivo pedagogico capace di sottrarre il variegato prisma adolescenziale alla cacofonia delle relazioni telematiche? Si tratta di una scommessa che assume il carattere di una provocazione nel voler ri-centralizzare la categoria del silenzio in un tempo che fa della parola e della sua virtualizzazione la propria icona e il proprio vessillo. Il relazionale che prende corpo nella rete elettronica dell'alter mondo virtuale è segnato da una duplice dimensione che è, al contempo, cognitiva ed affettiva: si tratta, a guardare bene, del passaggio dal cartesiano *cogito ergo sum* al *cogitamus ergo sumus* posto da Levy a fondamento dell'auspicata intelligenza collettiva, e del passaggio dal *mi relaziono perché siamo* al *mi connetto, allora esistiamo*.

Si profila un nuovo *Synopticon* impalpabile, decentrato, tendenzialmente voyeuristico, che fa da sfondo alle modalità relazionali adolescenziali – ma non solo adolescenziali – in cui il paradigma delle vite *connesse* rischia di lasciare il passo al primato del paradigma delle vite *altrui*. È con tale spirito critico-problematico che è necessario guardare oggi al labirinto della rete fatto di incertezza e simultaneità, ove si perdono, si ritrovano e si disperdono, i *nuovi giovani*, figli della società liquido-moderna ed eterni Ulisse di un'identità da montare e smontare, quanto mai manipolabile. Questi artigiani dell'Io, che si avvalgono di un linguaggio del riconoscimento fatto di marchi, loghi e social network e che finiscono per fare di internet un *laboratorio delle identità* sembrano *costretti a ricercare la felicità*, ma finiscono per divenire dei consumatori invisibili. Ma fermarsi al dato fenomenologico rispetto alle modalità relazionali degli adolescenti non esaurisce il “compito pedagogico” che si specifica non solo nel suo approccio descrittivo, ma si sostanzia nel suo essere propositivo in termini di *scommessa formativa* che veste i panni di una *provocazione formativa*.

Silenzio ed ascolto sono le forme provocatorie di una possibile proposta pedagogica perché pongono l'istanza dell'*epochè percettiva* del *vedere* o, meglio, di un vedere voyeuristico, spettacolarizzato, da chiacchiera banale se non volutamente offensiva e volgare.

Il senso pedagogico del silenzio risiede nel suo essere modalità espressiva di riappropriazione del sé: è in questa accezione che il silenzio, come scrive Demetrio, è *trionfante* nel suo essere indipendente da ogni forma di linguaggio ed è un *abbraccio* in quanto circonda le parole in una ragnatela di assenze sonore ed è un *sovrano liberale* perché, quando tutte le parole sono state dette e scritte, ecco che riemerge trionfante. Il silenzio diventa, allora, luogo privilegiato in cui prende forma la capacità di un ascolto autentico: un silenzio che diventa, dunque, come scrive Baldini, momento aurorale dell'ascolto, in un gioco dialettico in cui *l'uno diviene eco dell'altro*.

This essay aims to mark, from a pedagogical perspective, the perimeter of a piece of art painted with a polymorphic palette. In fact, the “colours” chosen for this palette are the result of a synergic combination of different expressive languages: a poem of Mariangela Gualtieri about silence and some anthological passages taken from a novel of Paola Mastrocola, concerning the communicative



hypertrophy that pervades the teenage phenomenology on the web, in the belief that the contamination of the *forms of the human* can be included in the *frame* of a pedagogical knowledge that is always, by its very nature, overflowing and open to “other” gazes.

Silence and communicative hypertrophy of and on the web, then.

Two heuristic vectors: the first one – the connected adolescence – and the second one – the silence –, which assume the contour of a pedagogical provocation and gamble.

Can silence constitute, nowadays, a pedagogical device capable of dividing the variegated adolescent prism from the cacophony of the telematic relationships?

This is a gamble that turns into a provocation since it wants to re-centralise the category of silence in a time that makes the word and its virtualization the own icon and banner.

The relational that takes shape in the electronic network of the alter virtual world is marked by a double dimension, which is both cognitive and emotional: actually, we are dealing with the shift from Descartes’ *cogito ergo sum* to the dictum *cogitamus ergo sumus* on which Levy bases the desired collective intelligence, as well as with the shift from *I relate because we are* to *I connect, then we exist*.

A new intangible, decentralised, generally voyeuristic Synopticon is emerging and it underlies the adolescent relational ways, actually not only adolescent, where the paradigm of the *connected* lives risks to give way to the primacy of the paradigm of the *lives of the others*.

It is with such problematic-critical attitude that, nowadays, we have to look at the network labyrinth, made of uncertainty and simultaneity, where the *new youth*, offspring of the modern-liquid society and eternal Ulysses of an extremely manipulable identity to be assembled and disassembled, gets lost, finds itself again and disperses.

This artisan of the ego, who uses the language of the recognition, made of brands, logos and social networks, and ends up turning Internet into a *laboratory of identities*, seems *forced to pursue his happiness* but, in the end, he becomes an invisible consumer.

However, considering only the phenomenological data related to the adolescent relational ways does not exhaust the “pedagogical task”, which has not just a specific descriptive approach, but also consists in being proactive, in terms of an *educational gamble* that wears the mask of an *educational provocation*.

Silence and listening are the provocative forms of a possible pedagogical proposal because they raise the instance of a perceptive *Epoché* of seeing or, better, of a voyeuristic spectacularized seeing, characterized by a banal chatting, when not voluntarily insulting and trivial.

The pedagogical sense of silence lies in its being an expressive way of self-repossession: it is with this meaning that silence, as Demetrio writes, is *triumphant* in its independence from any language form, and it is a *hug* since it surrounds the words in a cobweb of sound absences, it is a *liberal king* because, when every word has been said and written, it emerges triumphant again.

Silence becomes, then, the preferential place where the ability of an authentic listening takes shape: silence becomes, then, as Baldini writes, an auroral moment of listening, in a dialectical game during which *one turns into the echo of the other*.

## 1. Il silenzio è d'oro

*Il silenzio è d'oro  
perché incendia le ore  
prepara la fuga e azzoppa  
conduce per contrade misteriose.  
È d'oro e questo oro  
sta sotto tutto il rumore  
in una arsura di fracasso  
come tesoro sepolto dentro  
e cercato altrove  
(Gualtieri, 2010, p. 34).*

“Nel mondo, fuori dalla scuola, regna il web. Siamo nell’era di Internet dell’information technology, del pc. Il computer è un dio, uno e trino: Internet, Google e Facebook. [...] I ragazzi sguazzano



in questo universo, lo dominano: sono i signori del web. Sono i born digital, l'Internet generation. [...]. Mi permetto solo di avere qualche perplessità. Di essere attraversata da qualche nuvola [...]. Insomma, riassunto della prima nuvola: forse quello che sappiamo fare è solo comunicare. Quello di cui andiamo oggi così fieri e che ci passiamo come massima innovazione del genere umano non è altro che una (probabilmente patologica) ipertrofia della nostra capacità di comunicare. Se così è, mi pare molto triste. Avevamo il sogno di una 'società della conoscenza', e ora viviamo nella modesta realtà di una 'società della comunicazione': una società che ha fatto della comunicazione il suo maggior passatempo-divertimento, al punto da diventarne dipendente come da una droga.

Non abbiamo trattenuto niente [...]. Per sapere, bisogna trattenere. Appropriarci delle cose, farle scendere giù nell'hardware della nostra mente, ancorarle. Studiare è questo. Aprire delle stive mentali, dove sistemare le cose. Solo se trattieni, sai. Solo se il tuo sapere 'sta', ed è organizzato-strutturato in qualche tuo cassetto mentale, solo così lo possiedi. Sta nella tua ram, lo tieni, e puoi farne quello che vuoi.

Internet non ci dispensa dallo studio, questo è il punto.

Non c'è salvezza, mi spiace. [...]. Non è che, usando il supporto video, magicamente le cose si trasferiscono nella nostra mente e lì dimorano per sempre rendendoci sapienti! Magari fosse così... Questo maledetto sforzo di memorizzare e organizzare e trattenere bisogna che lo facciamo sempre e comunque" (Mastrocola, 2012, pp. 80-165).

Il silenzio e l'ipertrofia comunicativa del e nel web, dunque.

È il silenzio, questa forma dell'apparente inespressività dell'uomo, ma paradossalmente massima forma dell'espressività dell'uomo, e ancora, l'ipertrofia comunicativa del web, questa forma dell'apparente massima e libera espressività dell'uomo, ma paradossalmente massima forma dell'inespressività dell'uomo, che scegliamo di individuare come opere da perimetrare con una possibile cornice pedagogica. Si è scelto, come si può evincere dall'*incipit*, di far incontrare due linguaggi, quello poetico e quello narrativo, nella convinzione che la sinergia e la contaminazione delle *forme dell'umano* possano essere incorniciate dal filo perimetrale del saper pedagogico che, per sua natura, è sempre debordante ed aperto agli sguardi "altri".

L'idea che sottende tale opzione è che il silenzio possa configurarsi oggi come dispositivo pedagogico per sottrarsi alla cacofonia delle relazioni telematiche che costellano o, meglio, pervadono la fenomenologia adolescenziale.

Si tratta di una scommessa che assume il carattere di una provocazione nel voler ri-centralizzare la categoria del silenzio in un tempo che fa della parola e della sua virtualizzazione la propria icona ed il proprio vessillo.

È noto che chat, blog, forum, ed ancora social network, myspace, facebook, twitter, instangram, siano i luoghi virtuali che fanno da sfondo alle dinamiche relazionali degli adolescenti. Non si intende in questa sede sposare approcci apocalittici che inducono fatalmente a forme di luddismo culturale, che sanno di un logorato conservatorismo che servirebbero davvero a poco, né aderire ad un'accettazione acritica del nuovo, che non sempre e non necessariamente è *bello solo perché è nuovo*.

Proviamo, all'interno di una dimensione critico-problematica, a tenere fermo lo sguardo su questi due vettori euristici: il primo – l'adolescenza connessa –, il secondo – il silenzio – che, accanto alla dimensione dell'ascolto, assume il profilo di una provocazione pedagogica.

Procediamo per gradi e muoviamo il nostro sguardo, la nostra penna, dalla cornice per arrivare all'opera per ritornare, nuovamente, alla cornice, secondo la migliore lezione della Gestalt.

Il relazionale che prende corpo nella rete elettronica dell'alter mondo virtuale è segnato da una duplice dimensione che è, al contempo, cognitiva ed affettiva: si tratta a guardare bene, del passaggio dal cartesiano *cogito ergo sum* al *cogitamus ergo sumus* posto da Levy a fondamento dell'auspicata intelligenza collettiva, ed al passaggio dal *mi relaziono perché siamo* al *mi connetto, allora esistiamo*.

Sembra dunque essere l'eternamente connessi il nuovo paradigma ontologico della condizione adolescenziale, caratterizzata da una continua e perenne necessità di essere sempre visibili, raggiungibili e rintracciabili nel flusso informativo continuo: "Dunque confermare di esserci, di non ritirarsi dalla conta relazionale nelle cerchie sociali stanziali o in quelle in cui transitiamo momentaneamente, in una reperibilità permanente rassicurante e confermativa. Insomma l'esigenza di esistere *sempre*, di manifestare la traccia per poter essere inquadrati dal cono di luce che viene attraversato potendo lasciare una traccia di sé" (Varriale & Rotondo, 2011, p. 91).





Si profila un nuovo *Synopticon* impalpabile, decentrato, tendenzialmente voyeuristico, che fa da sfondo alle modalità relazionali adolescenziali – ma non solo adolescenziali – in cui il paradigma delle vite *connesse* rischia di lasciare il passo al primato del paradigma delle vite *altrui*.

È con tale spirito critico-problematico che è necessario guardare oggi al labirinto della rete fatto di incertezza e simultaneità, ove si perdono, si ritrovano e si disperdono, i *nuovi giovani*, figli della società liquido-moderna ed eterni Ulisse di un'identità da montare e smontare, quanto mai manipolabile.

Questi artigiani dell'Io, che si avvalgono di un linguaggio del riconoscimento fatto di marchi, loghi e social network e che finiscono per fare di internet un *laboratorio delle identità* (Barbieri, 2014), sembrano *costretti a ricercare la felicità*, ma finiscono per divenire dei consumatori invisibili.

Perpetuamente al limite, sospesi, i pendolari del tempo fugace esperiscono il senso di un'esistenza, che nel vuoto delle narrazioni, dei racconti capaci di orientare, stenta a trovare figure autorevoli capaci di gettare in avanti un progetto di vita.

In un mondo rapace, obbediente alle leggi del mercato, attraverso l'assenza di figure *degne di fiducia*, prende sempre più forma, come afferma Bauman (2009) sulla scia di Christopher Lasch, quel *nuovo narcisismo* che affligge l'uomo, psicologicamente *perseguitato dall'ansia e non dalla colpa*.

Il mondo, completamente slegato dal passato e dal futuro, perennemente giocato in un presente vissuto come perpetuo divenire, è come ripiegato in un insuperabile *statu nascendi*.

La scelta, il taglio della contingenza, il segreto passaggio della soglia dell'adulità, cessa di ricadere nel *campo semantico del dovere etico* e diviene, attraverso una sorta di chiusura autopoietica, cinico calcolo dei rischi in vista dell'autorealizzazione.

Questo mondo *post-romantico* mette capo ad una *morale indolore*, come la definisce Bauman sulla scia di Lipovetsky: *una morale senza obbligo né sanzione, adatta al primato dell'Ego*.

È in questa cornice storico-culturale che si dà la ridefinizione del fenomeno dell'ibridismo culturale, visto come possibilità originaria di *ontodeterminazione*, *autocreazione*, e si consuma la notte dei sentimenti e dei legami profondi. Scrive Bauman: “In una società di consumatori ogni legame e vincolo deve obbedire allo schema della relazione tra acquirenti e beni acquistati: questi ultimi tolgono subito il disturbo quando smettono di essere graditi [...]. Le relazioni di tipo consumistico sono valide dalla nascita fino a nuovo avviso” (Bauman, 2009, p. 21).

Ma fermarsi al dato fenomenologico rispetto alle modalità relazionali degli adolescenti non esaurisce il “compito pedagogico” che si specifica non solo nel suo approccio descrittivo, ma si sostanzia nel suo essere propositivo in termini di *scommessa formativa*. Qui la scommessa veste i panni di una *provocazione formativa* di cui si tenterà di fornire alcuni possibili contorni.

La dimensione provocatoria della scommessa sta nel voler trovare una qualche forma di *disimpegno* dal mondo virtuale. Un disimpegno che non si esaurisce né nella “gestione”, né nella “negazione”. Alcuni interrogativi emergono nella loro immediatezza.

È possibile disimpegnarci da qualcosa che sembra progettata e co-progettata, continuamente sviluppata per essere indispensabile?

È possibile ridurre il rumore sociale ed i flussi di dati che gridano attenzione?

È possibile ri-trovare spazi di riflessione capaci di andare oltre gli spazi di azione?

Sono interrogativi che esulano dal piano didattico-istruzionale, volto paradossalmente a fornire, da un lato, strumenti tesi ad alfabetizzare digitalmente la scuola ed i suoi diversi protagonisti, nell'ottica di colmare il *gap* generazionale ed evitare accuse di tecnofobia e, da un altro lato, a prevenire quei rischi di deficit di attenzione e iperattività e di eclisse delle facoltà argomentative; rischi, questi, connessi proprio ad un sovraccarico informativo che ha assunto le forme di un'obesità virtuale.

La risposta a tali interrogativi non risiede in alcuna dieta informativa (Johnson, 2012) né nella formula, sicuramente accattivante ma fortemente aleatoria, di *consumo consapevole*.

E preme ancora sottolineare che il disimpegno non si vuole qui prefigurare come una sorta di spocchia intellettuale-elitaria, figlia di un *romanticismo offline*, che avrebbe vita breve e senza sbocco.

Il disimpegno qui auspicato si dispiega come “postura” mentale ed esistenziale, promuovibile attraverso la “pratica” del *silenzio* e dell'*ascolto*.

Silenzio ed ascolto sono le forme provocatorie di una possibile proposta pedagogica perché pongono l'istanza dell'*epochè percettiva* del *vedere* o, meglio, di un vedere voyeuristico, spettacolarizzato, da chiacchiera banale se non volutamente offensiva e volgare.



Il silenzio, analogamente a quanto affermato da Hanna Arendt a proposito del *pensiero*, interrompe ogni attività ordinaria dell'uomo ed esige un “fermati-e-pensa” (Arendt, 1987, pp. 161-162).

Ritornano, come canone continuo, i versi della poesia della poetessa e scrittrice italiana Mariangela Gualtieri scelti, non a caso, come opera da perimetrare: “È d'oro e questo oro sta sotto tutto il rumore in una arsuria di fracasso come tesoro sepolto dentro” (Gualtieri, 2010, p. 34).

Fermarsi, pensare, staccare la spina...

È l'invito che rintracciamo, ad esempio, anche in Italo Calvino quando, nel ricercare un *setting* favorevole per la lettura, scrive: “stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla” (Calvino, 2012, pp. 2-3).

Il *silenzio*, inteso come modalità per “internarsi” introspettivamente, porta con sé altre azioni processuali come il meditare, il pesare le scelte, il raccogliersi, il trattenere, l'*ascoltare* che diventa un *ascoltarsi*.

Ritornano, questa volta, come canone continuo i passaggi antologici tratti dal romanzo di Paola Mastrocola. Le azioni sopracitate sono, infatti, le azioni che innervano proprio quell'attività dello studiare: “Per sapere, bisogna trattenere. Appropriarci delle cose, farle scendere giù nell'hardware della nostra mente, ancorarle. Studiare è questo. Aprire delle stive mentali, dove sistemare le cose. Solo se trattieni, sai. Solo se il tuo sapere ‘sta’, ed è organizzato-strutturato in qualche tuo cassetto mentale, solo così lo possiedi. Sta nella tua ram, lo tieni, e puoi farne quello che vuoi” (Mastrocola, 2012, p. 165).

Il tornare ricorsivamente sulle due testimonianze testuali che abbiamo deciso di scegliere come opera è funzionale – nelle intenzioni di queste brevi note che vogliono essere *cornici*, forse labili, forse taglienti, sicuramente problematiche – a ricentralizzare le categorie formative del *silenzio* e dell'*ascolto*.

Tale ricentralizzazione consente, forse, di sfuggire al rischio di essere pedagogicamente noiosi e pedanti nell'aderire fideisticamente ad analisi critiche sugli effetti collaterali all'uso eccessivo dei social media: analisi sicuramente significative come quella di Sherry Turkle sulla solitudine, di Nicholas Carr sul calo dell'energia cerebrale e della concentrazione, di Evgeny Morozov sul mondo utopista delle Ong, fino a quella di Jaron Lanier sulla perdita di creatività, ma accomunate tutte dall'assenza di proposte alternative, una volta abbandonato il campo vago e populista dei social.

Il silenzio non si contrappone alla parola, ma, come scritto da Ferdinando Montuschi, assieme ad essa è momento topico dell'esperienza umana: anziché escludersi si integrano e l'uno non può fare a meno dell'altra (Montuschi, 2009).

Chi si appresta a parlare ha necessità di esplorare le forme del silenzio. L'imparare a parlare si rispecchia nell'invito ad imparare a tacere. Non si tratta solo di un antico adagio da rinverdire, ma si tratta di ricentralizzare un silenzio che si pone come *dispositivo formativo* e che, come tale, non ha a che fare con il nulla, con l'assenza assoluta di rumore, con la mancanza di vibrazioni vitali: esso non si esaurisce nella sua versione *pop* di un suggestivo *sound of silence*, ma è occasione per riconnettere le fila di un'esistenza autentica, per trattenere e non disperdere la memoria delle emozioni (Demetrio, 2012). In tal senso è possibile ritornare su quanto scriveva Kierkegaard ne *Il giglio nel campo e l'uccello nel cielo*: “Potessi essere un uccello, potessi essere come un uccello, libero da ogni riguardo come il piccolo uccello canoro che canta con umiltà, malgrado nessuno lo ascolti [...]! Oh, potessi essere un fiore, potessi essere come un fiore nel prato, felicemente innamorato di se stesso, e nient'altro [...]! Si giunge all'inizio in un certo senso a ritroso. [...] L'inizio è quest'arte di diventare silenziosi [...]. Questo silenzio lo puoi imparare dal giglio e dall'uccello. [...] Saper tacere, questo lo puoi imparare là fuori dal giglio e dall'uccello, dove c'è il silenzio, e c'è anche un che di divino in questo silenzio. Là c'è silenzio; e non solo quando tutto tace nella notte silenziosa, ma anche quando durante il giorno le mille corde sono in movimento e tutto è come un mare di suoni c'è silenzio: ciascuno lo pratica così bene che nessuno di loro e neanche tutti insieme creano rotture nella solennità del silenzio. Là c'è silenzio. La foresta è silenziosa; anche quando sussurra è silenziosa” (Kierkegaard, 2011, pp. 33-40).

Le suggestioni kierkegaardiane rimandano ad un'idea di silenzio che precede ed accompagna la creazione e l'educazione: educazione che, nel suo essere sempre un inedito modo di rivenire al



mondo, non può fare a meno di insegnare quello che con le parole del filosofo tedesco è il *silenzio del giglio e dell'uccello*.

La progettualità educativa è nella *scelta* del silenzio: il giglio e l'uccello *non scelgono* il silenzio, ma crescono nel silenzio ed il tempo del silenzio è il tempo dell'attesa. È proprio la dimensione dell'*attesa* che pedagogicamente va centralizzata perché dimensione speculare a quella della crescita.

Certo, si potrebbe obiettare che anche nei social network si esperisce la dimensione del silenzio. Ma la cacofonia iconografica e simbolica degli spazi on-line finisce paradossalmente per *dar voce* al silenzio: un silenzio mascherato dall'assenza fisica dell'altro. Quest'altro nell'attesa, però, continua ad essere presente attraverso un singolare vociare che è proprio dell'attesa di una risposta.

Il senso pedagogico del silenzio sta, invece, nel suo essere modalità espressiva di riappropriazione del sé: è in questa accezione che il silenzio, come scrive Demetrio, è *trionfante* nel suo essere indipendente da ogni forma di linguaggio ed è un *abbraccio* in quanto circonda le parole in una ragnatela di assenze sonore, è un *sovrano liberale* perché, quando tutte le parole sono state dette e scritte, ecco che riemerge trionfante (Demetrio, 2012).

Il silenzio diventa, dunque, alternativo a quella chiacchiera che, come afferma Heidegger, “non solo esime da ogni comprensione autentica, ma diffonde una comprensione indifferente, per la quale non esiste più nulla di incerto” (Heidegger, 1976, p. 213).

Il silenzio è, allora, luogo privilegiato in cui prende forma la capacità di un ascolto autentico.

E qui si schiude l'ulteriore dimensione pedagogica: quella dell'ascolto. Un silenzio che diventa momento aurorale dell'ascolto (Baldini, 1988), in un gioco dialettico in cui *l'uno diviene eco dell'altro*.

L'ascolto, che è una condizione soggettiva di intenso coinvolgimento, non si risolve in una semplice operazione di sguardo rivolto all'esterno o di rispecchiamento.

L'ascolto che non si risolve nel mero sentire né in un ascolto egocentrico, superficiale, indecetrato, rigido che deforma e fraintende i messaggi, ma che vuole qualificarsi come ascolto autentico, critico e selettivo, è processo impegnativo sia sul versante emotivo sia su quello propriamente conoscitivo, perché pone l'istanza di un'educazione alla sintassi dell'ascolto.

Non è cosa nuova nella tradizione pedagogica l'aver tematizzato l'educazione al silenzio ed all'ascolto.

Basti ricordare alcuni significativi passaggi antologici tratti da *La scoperta del bambino* di Maria Montessori: “Il silenzio nelle scuole comuni vuol dire cessazione del chiasso, l'arresto di una reazione, la negazione della scompostezza e del disordine. Mentre il silenzio può intendersi in modo positivo come uno stato ‘superiore’ al normale ordine delle cose. Come una inibizione istantanea che costa uno sforzo, una tensione della volontà e che distacca dai rumori della vita comune quasi isolando l'anima dalle voci esteriori. [...] mentre essi – i fanciulli – vanno provandosi in questo sforzo, ecco veramente farsi un silenzio diverso da ciò che superficialmente si chiama silenzio: sembra che gradatamente sparisca la vita, che la sala si faccia di mano in mano vuota, come se non ci fosse più nessuno [...] i fanciulli restano affascinati da quel silenzio come da una loro reale conquista” (Montessori, 1950, pp. 151-153).

Di tale passaggio antologico nel quale si evidenzia la dimensione formativa del silenzio, una dimensione che se non educata ed orientata, rimarrebbe per sempre occultata o mistificata, piace sottolineare alcune parole quali quelle dello *sforzo* e della *tensione della volontà*: è in questi semantemi che trova specificità una proposta educativa volta alla ricentralizzazione della categoria pedagogica del silenzio, che non può essere disgiunta da quella dell'ascolto. È l'ascolto che sostanzia il silenzio e che, insieme ad esso, fonda quella *dimensione dialogica* posta come architrave della relazione educativa.

Il riferimento obbligato e fin troppo noto è rappresentato, questa volta, da Buber ed alla sua opera più nota, *Ich und Du* (*Io e tu*) pubblicata nel 1923 a Lipsia (1993), ove, come noto, il dialogo autentico è distinto da quello tecnico e da quello del monologo travestito da dialogo.

Proprio l'istanza di un'autenticità del dialogare chiama in causa l'azione educativa genitoriale. Un'azione che, se è volta a tradurre operativamente la provocazione dell'*epochè percettiva*, sopra richiamata, in una proposta riflessiva dell'agire, non può, evidentemente, esaurirsi nello “staccare la spina”, nel divieto all'accesso telematico.

Il valore della proposta sta nel richiamo, esemplificato nella testimonianza ed argomentato nella dialogicità, a rintracciare spazi altri, non necessariamente alternativi, rispetto al *fruscio telematico*:



spazi e luoghi nei quali l'adulto diventa *presenza* in grado di intrecciare le fila ed i nodi di una rete in cui il silenzio, che non è mera afasia, e l'ascolto, che non è distratto sentire, possono rappresentare inedite forme di dialogicità generazionale in grado di garantire una pur minima continuità generazionale.

Una dialogicità autentica che sa trovare, di volta in volta, i giusti registri espressivi di una comunicazione ragionevole ispirata al rispetto ed alla reciprocità. Una comunicazione ragionevole si rende comunicazione autentica nel momento in cui la parola non è solo imperativa (devi-non devi), ma si pone nella sua accezione dubitativa, ottativa ed ostensiva. Non si tratterà, dunque, di *proibire*, ma di rintracciare una *potenza* della parola nel suo farsi modello comportamentale. Se l'imperativo fa fare, la parola dubitativa interroga e non vi è interrogativo se non vi è un dubbio: “la parola dubitativa è volta verso l'altro, verso me, verso il senso. L'altro è l'uomo della risposta. E nella risposta è integralmente seconda persona” (Alici, 2014, p. 65).

La relazione educativa è sede privilegiata, dunque, per la promozione di un dialogo autentico che si nutre, come si è cercato di argomentare, di silenzi e di ascolti. La proposta avanzata nelle note precedenti può certamente apparire provocatoria, ma vuole essere l'invito, nel tempo della società tecnoliquida, a riconsiderare l'altro in una dialettica vitale che si chiama esistenza.

L'esistenza è un'opera d'arte, una capacità di agire e di produrre, un investimento di *contro effettuatione* del già dato attraverso l'incontro autentico.

#### Bibliografia

- Arendt, H. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.  
Baldini, M. (1988). *Educare all'ascolto*. Brescia: La Scuola.  
Barbieri, G. L. (2014). *Il laboratorio delle identità. Dire io nell'epoca di internet*. Milano: Mimesis.  
Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Bari: Laterza.  
Calvino, I. (2012). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori.  
Demetrio, D. (2012). *I sensi del silenzio. Quando la scrittura si fa silenzio*. Milano: Mimesis.  
Gualtieri, M. (2010). *Bestia di gioia*. Torino: Einaudi.  
Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.  
Johnson, C. A. (2012). *The information diet. A case for Conscious Consumption*. Sebastopol: O'Reilly.  
Kierkegaard, S. (2011). *Il giglio nel campo e l'uccello nel cielo. Discorsi 1849-1851*. Roma: Donzelli.  
Mastrocola, P. (2012) *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Milano: Guanda.  
Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.  
Montuschi, F. (2009). *Silenzi e parole nelle relazioni*. Assisi: Cittadella edizioni.  
Varriale, C., & Rotondo, M. (2011). *Generazione digitale. La “nebulosa in transizione”*. Napoli: Liguori.





## SAGGI

### LA CREAZIONE DI ADAMO DI MICHELANGELO. TRA LINGUAGGIO ARTISTICO E SAGGISMO DIDATTICO-PEDAGOGICO di Franco Boichicchio

Scopo di questo studio non consiste nello svolgere una lettura didattico-pedagogica della *Creazione di Adamo* nel tentativo, per questa via, di sostituire al linguaggio artistico la saggistica tipica dell'argomentazione pedagogica.

L'intento – da interpretarsi qui come un tentativo, una “sfida” – consiste nell'integrare differenti linguaggi, dove il pensiero didattico-pedagogico (sullo sfondo) dal confrontarsi e ulteriormente arricchirsi dalla presenza del pensiero artistico (in primo piano), attraverso un unico registro linguistico-comunicativo favorisce l'emergere di concetti e significati di spessore ermeneutico nei territori tra dicibile e non del tutto dicibile.

This study does not intend to carry out a pedagogical reading of the *Creation of Adam* in the attempt, in this way, to replace the artistic language with essay writing typical of pedagogical reflection. The intent – to be interpreted as an attempt, a “challenge” – consisting in integrating different languages, where the pedagogical thinking (in the background) in comparison of the artistic thinking (in the foreground), through a single linguistic-communicative register reveals concepts and meanings of hermeneutical thickness in the areas between sayable and unsayable.

#### 1. Premessa

Fra le numerose fasce che abbelliscono la volta della Cappella Sistina, quella che cattura maggiormente l'attenzione dei visitatori è senza dubbio la quarta, che Michelangelo dedicò alla *Creazione di Adamo*. Siamo di fronte ad una delle opere più conosciute e apprezzate della storia dell'arte universale, celebrata e commentata con sublime poesia per la ricchezza dei significati e dei messaggi che l'affresco richiama, che stimola originali forme di organizzazione del pensiero. Pur trattandosi di un'opera compiutamente analizzata sul piano del linguaggio artistico (come pure religioso), integrare a questo la saggistica tipica dell'argomentazione pedagogica favorisce l'emersione di concetti e significati inediti, perché non del tutto dicibili attraverso l'uso di un solo linguaggio.

Attraverso la forza delle immagini, la *Creazione di Adamo* (Figura 1) enuncia concetti semplici e profondi, al tempo stesso, come soltanto i veri capolavori sono capaci di fare con disarmante naturalezza ed efficacia.

La scelta dell'opera non è dunque casuale, sia per i potenziali richiami educativi che nell'affresco sembrano trovare aderenza, sia per l'atteggiamento fortemente ermetico tipico dell'autore.

Dalla testimonianza del Vasari si apprende, infatti, che Michelangelo è sempre stato molto riservato e ambiguo “avendo le cose sue quasi due sensi” (Pozzi & Mattioda, 2006, p. 78). L'autore sembrava intenzionalmente sottrarsi all'idea che le sue invenzioni fossero facilmente comprese da tutti, preferendo a questi osservatori dotti e colti (Chastel, 1986).

Sembrano così sussistere valide premesse per ipotizzare, nell'affresco, la presenza di un indicibile che – nell'aggiungersi ai limiti del linguaggio artistico (comuni a qualunque linguaggio) – riflette l'intento dell'autore, rafforzando le ragioni della scelta compiuta.

Wittgenstein (1968) ha ricordato che le proposizioni (parole, segni, suoni) nel raffigurare i fatti che avvengono nel mondo, significandoli, non sono nate da sole, né da sole hanno camminato nel tempo. Attraverso il linguaggio che – sebbene sempre imperfetto e relativo rappresenta la raffigurazione logica del mondo – intrecciate con le prime si sono mosse le pratiche di vita degli uomini, comprese quelle il cui scopo consiste nell'informare, nel comunicare, nell'educare e nello scambiare emozioni.

Su tali premesse si affacciano le seguenti domande: quali aspetti pedagogicamente rilevanti emergono dall'incontro tra il dicibile e il “non del tutto dicibile” che la *Creazione di Adamo* richiama





all'immaginazione e al pensiero dell'osservatore? In quel particolare spazio tra ciò che non può essere del tutto esplicitato e, al tempo stesso, non può esimersi dall'essere comunicato all'umanità che il messaggio contenuto nell'affresco sembra rivolgere?

Uno spazio che nella prospettiva pedagogica assume rilievo nella misura in cui intreccia concetti e significati di spessore ermeneutico, che nel caso in questione riguardano il senso della formazione dell'uomo (che nell'affresco è racchiuso nel *fine* dell'atto creativo) e le forme della relazione educativa (come *mezzo* che realizza il fine, che nell'affresco si esprime nella particolarità dell'incontro tra Dio e Adamo). Questa è l'ipotesi che intendo qui argomentare.

## 2. Tra primo piano e sfondo

Nella Creazione di Adamo si osserva che Dio sorretto da 12 angeli raggiunge in volo il giovane Adamo, dove realisticamente incontra la resistenza dell'aria che gli scompiglia i capelli piegando la folta barba simbolo di saggezza divina. Non v'è alito creatore e il mantello sembra animato di spirito proprio.



Figura 1

Il giovane Adamo non si è ancora completamente staccato dalla terra dove deriva, immerso in un torpore del tutto simile alla condizione dell'adolescente nella fase che attende il pieno sviluppo. L'incontro con il Creatore non sembra destare in Adamo né sorpresa né stupore, ma serena accondiscendenza.

Come in numerose pitture dell'artista-scultore, lo sfondo è intenzionalmente trascurato, anche quando – come in questo caso – il tema rappresentato è l'origine della vita. La terra del poggio dove Adamo è adagiato è coperta da verde erba primaverile e il blu dei monti lontani, per la prospettiva aerea, rammenta l'acqua che sgorga dalla roccia, elemento collegato alla nascita (Stokes, 1955).

Ancora una volta, il fulcro dell'arte michelangiolesca è l'Uomo in tutte le sue forme; protagonista della creazione. Questo è il primo aspetto pedagogicamente rilevante, che richiama la centralità del soggetto nel disegno della creazione divina. Creazione raffigurata come dono e come atto di intelligente generosità nei confronti di Adamo, che il pensiero occidentale ha tradotto nel quadro di una visione concezione antropocentrica: l'uomo dominatore assoluto e indiscusso della Terra e della Natura, che “siede” e “presiede” su tutte le cose del Creato.

Tuttavia, anche se l'uomo è il soggetto al centro della scena, dall'affresco non emerge come il conquistatore dell'Universo. Egli è nudo, come la Terra sulla quale è sdraiato, rimarcando che del creato solo il Creatore è il proprietario. Il creato, per l'appunto, è opera armoniosa e perfetta che appartiene a Dio, e che nel suo immenso amore lo cede in dono all'uomo perché possa moralmente amministrarlo a sua immagine e somiglianza.



Per svolgere tale compito, l'uomo deve procedere nella consapevolezza di una doppia condizione: che non ha nessun diritto di proprietà sulla terra dove gli è consentito agire, e che nell'agire deve avere responsabilità e cura di ciò che non gli appartiene.

Inoltre, la creazione che Michelangelo raffigura, è riferita a un soggetto già biologicamente formato. Non un embrione, ma un giovane uomo nella pienezza del percorso vitale, potenzialmente “capace di comprendere e agire”.

Il centro narrativo della scena è il contatto ravvicinato delle dita delle mani tra Adamo e il Creatore. Dita che simboleggiano l'incontro tra mondi solo in apparenza distanti, spirituale e materiale, affatto antitetici, dove il primo – forza creatrice – assicura al secondo alleanza, energia e sostegno.

Un incontro molto particolare, sia perché ravvicinato e sfiorato, sia perché artisticamente raffigurato nel rispetto delle rispettive essenze. In sintesi, un incontro rispettoso anche della libertà di ciascun soggetto, in una condizione esente da contaminazioni.

Da un lato la mano del Creatore, di colui che dà la vita, la *dextera dei* che infonde la vita spirituale oltre quella biologica e che attivamente si dirige verso il suo obiettivo. L'altra mano di Dio con l'indice tocca la gola di un putto (Figura 2). Nell'indicare dove si forma la voce, rivela che l'uso delle mani e del linguaggio sono le caratteristiche distintive della specie umana (Stokes, 1955).



Figura 2

Dall'altra (Figura 3), la mano del giovane Adamo manifestamente debole e incerta, a malapena in grado di staccarsi dal suo stesso corpo, ovvero dalle pulsioni della materia. L'accondiscendente atteggiamento di Adamo verso il soccorso offerto dal Creatore è giustificato della speranza di aiutarlo a sollevarsi dal peso dell'esistenza terrena cui, da solo, non sembra in grado di elevarsi (Arnheimer, 2007).

Michelangelo esprime così il suo pensiero estetico-religioso, dove la grandezza del Creatore s'intreccia con la tragica grandezza umana e, insieme a questa, con la sua fragilità, quasi a emendare l'ingenuo Adamo dal “peccato di mente” dell'aspirare ad essere uguale a Dio.



*Figura 3*

Un secondo aspetto che merita attenzione risiede sull'evidenza che il Creatore si muove verso Adamo e non viceversa, richiamando che l'atto creativo (analogamente all'educazione come atto generativo) è dalla volontà del maestro che muove verso l'allievo, non viceversa, realizzandosi attraverso distanze affatto casuali, espressione di scelte e decisioni intenzionali del maestro (Figura 4).



*Figura 4*

Un atto deliberatamente cauto e delicato, che nell'evitare di alterare l'essenza di Adamo, non lo sottrae dall'impegno a elevarsi dalla condizione terrena con le sue sole forze fisiche, per amministrare il giardino del creato che ha ricevuto in dono.

### *3. Tra dicibile e non del tutto dicibile*

Tra le numerose interpretazioni sulla *Creazione di Adamo* avanzate in passato, merita segnalarne una che, dal provenire da una fonte autorevole, ha guadagnato un discreto consenso nella comunità scientifica internazionale. Sul finire del secolo scorso, il neurologo statunitense Meshberger (1990) pubblicò uno studio sulla quarta fascia della Cappella Sistina. Secondo le sue ricerche, il mantello e la corte angelica che circondano la figura del Creatore corrisponderebbe alla sezione trasversale di un cervello umano. A seguito di accurate ricerche e confronti tra l'anatomia umana e l'opera di Michelangelo, la somiglianza tra il cervello umano e la raffigurazione michelangiolesca ha trovato riscontro (Figura 5).



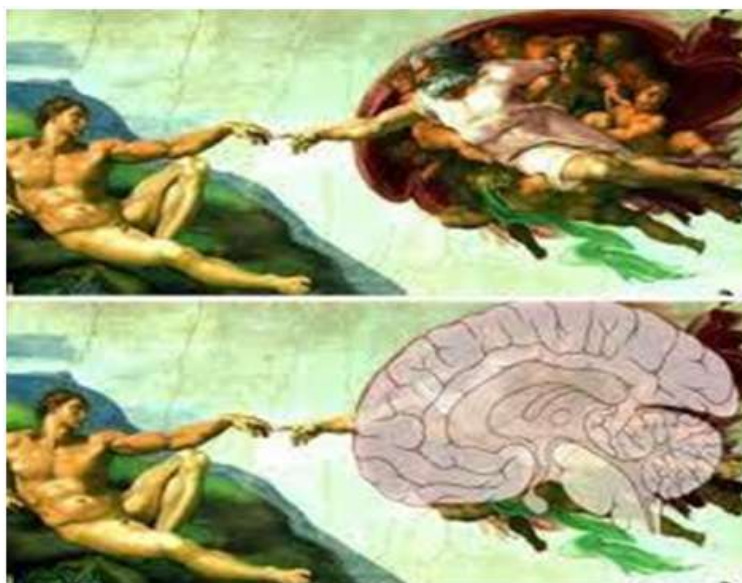


Figura 5

Conferme che trovano ulteriore rafforzamento anche sullo specifico versante filosofico, atteso che nella visione degli appartenenti all'Accademia Platonica l'intelletto era simbolicamente rappresentato dalla presenza degli angeli (Wolfflin, 1953). Da quel tempo, numerose sono state le ipotesi riguardanti i motivi che avrebbero spinto Michelangelo a scegliere tale raffigurazione e le implicazioni teoriche di tale scelta.

Secondo alcuni, l'artista non aveva che da scegliere tra i numerosi stimoli culturali che a quel tempo lo circondavano. Durante il suo soggiorno fiorentino presso la famiglia dei Medici, l'autore, infatti, ebbe l'opportunità di entrare in contatto con grandi pensatori. Tra questi, con Marsilio Ficino e Pico della Mirandola. Pertanto, tale scelta sarebbe stata quasi certamente indotta dalle conoscenze di Michelangelo in ambito letterario e filosofico.

A quel tempo i contatti tra gli intellettuali erano molto stretti, non soltanto tra gli anatomisti e gli artisti desiderosi di perfezionare la propria pittura, ma fra studiosi di varie discipline. Tipico del Rinascimento è, infatti, l'eclettismo. Era dunque piuttosto frequente che un medico anatomista fosse anche un teologo, un filosofo, un astronomo e un artista (Panofsky, 1975).

I filosofi di cui Lorenzo il Magnifico si circondava provenivano tutti dalla scuola rinascimentale neo-platonica, che riconosceva nel cervello il centro del pensiero e della coordinazione delle azioni umane (Chastel, 1964).

Coadiuvato dagli studi sul sezionamento dei cadaveri per meglio comprendere e riprodurre l'anatomia umana, Michelangelo avrebbe dunque potuto ragionevolmente ispirarsi alle teorie neoplatoniche dei suoi illustri colleghi, trasferendo tali convincimenti nell'affresco (Doliner & Blech, 2008).

Nel congiungersi al cristianesimo, la filosofia neoplatonica ha ripreso molti tratti del platonismo. Platone, infatti, prima fonte ispiratrice della filosofia rinascimentale, è da molti considerato uno tra i filosofi che anticiparono il cristianesimo (Merlan, 1994).

In considerazione delle sue competenze e indubbie doti tecniche, Michelangelo non avrebbe avuto difficoltà nel rendere il compatto nucleo del Signore, del Suo mantello e degli angeli, una riproduzione del cervello umano.

Se l'ipotesi fosse effettivamente confermata, come alcuni autori sono inclini a ritenere (Camesasca, 1966), il primo ad avere compreso l'importanza e l'utilità di integrare differenti linguaggi, sarebbe stato lo stesso autore.

La questione che a questo punto si pone, è l'*interpretazione* da assegnare alla scelta dell'autore. Secondo alcune scuole di pensiero (De Vecchi, 1999; Pfeiffer, 2007) Michelangelo avrebbe raffigurato il Signore all'interno di un cervello umano per testimoniare, tra i molteplici doni del Creatore, l'importanza dell'intelletto. Questa interpretazione, tuttavia, tenderebbe in parte a negare la fonte ispiratrice della scuola neoplatonica, secondo cui assimilare l'intelligenza a un esclusivo  *dono divino*  sarebbe riduttivo. Il Neoplatonismo, infatti, riteneva che l'intelligenza e la razionalità fossero piuttosto il risultato di un impegnativo percorso di crescita personale (Romano, 1983).



Un'interpretazione forse più convincente (Panofsky, 1975) è che Michelangelo avrebbe scelto di rendere la figura del Signore all'interno di un cervello per affermare che le idee umane sono *già* espresse in Dio. Questa interpretazione non soltanto tiene conto della profonda religiosità che sempre caratterizzò Michelangelo, ma anche del suo legame con la scuola neoplatonica. Il riferimento di questa interpretazione rimanda a ciò che rende la realtà visibile in accordo con la filosofia platonica, secondo la quale ciò che l'uomo comune percepisce non è altro che una copia di un modello più alto, che Platone rintracciò nelle Idee, come il Cristianesimo in Dio.

Pur nel quadro di differenti visioni teologiche, entrambe le correnti di pensiero sembrano potersi efficacemente riassumere nell'opera di Michelangelo come presenza di Dio e dell'intelletto nella mente umana. In questo modo, sia Platone sia il Cristianesimo forniscono precise risposte all'uomo che ricerca la verità, asserendo che tanto le Idee, quanto Dio, sono matrici della realtà e strumenti per migliorarla (Pfeiffer, 2007).

Nell'affresco di Michelangelo, inoltre, si osserva che Dio si avvicina con prudenza ad Adamo, per rendere l'idea di quanto lento e graduale sia il percorso verso una sapienza che non può essere del tutto donata, ma conquistata dall'uomo attraverso la conoscenza, che richiede un impegno personale.

#### 4. *Integrazione tra differenti linguaggi*

Se l'affresco esprime il dicibile attraverso il linguaggio artistico, dall'integrare a questo la saggiistica tipica dell'argomentare didattico-pedagogico emergono questioni di particolare rilevanza sul piano ermeneutico.

L'interazione tra differenti sistemi di linguaggio sembra presentare meno difficoltà rispetto a ciò che emerge a una analisi superficiale dell'affresco, confermando che tra differenti registri linguistico-comunicativi, non soltanto è possibile sviluppare integrazioni, ma che da questo esercizio emergono messaggi impossibili da ricavare attraverso il ricorso ad un unico linguaggio.

Ciascun registro linguistico-comunicativo simbolizza il processo di chi ha ricavato legami tra eventi, situazioni, concetti, convinzioni e, attraverso un lavoro di scomposizione/riagggregazione, ha creato qualcosa di dicibile attraverso quel particolare linguaggio, non del tutto dicibile per altri, per i limiti comuni a qualunque linguaggio.

Da questa angolatura trova consistenza l'idea che tra la visione dell'affresco e l'atto conoscitivo che da tale visione promana, sussiste uno stretto rapporto, in grado di determinare nuova conoscenza (Arnheimer, 1990).

L'oggetto (sia esso un saggio, un dipinto o una formula) è sempre compreso attraverso il sapere e l'esperienza dell'osservatore, che nel filtrarlo cognitivamente ed emozionalmente, riorganizza l'immagine di quanto osservato utilizzando le conoscenze già in suo possesso in associazione con le risorse/potenzialità possedute (sensibilità, intelligenza, ecc.).

Anche se l'affresco nel veicolare una comunicazione di tipo estetico conforme al linguaggio artistico, dove il messaggio nell'essere interpretato in maniera differente dai diversi riceventi non potrà mai aspirare a una qualunque definitiva certezza, sembra ragionevolmente difficile confutare il messaggio che Michelangelo ha voluto imprimere: l'importanza dell'Uomo nel mondo e il viaggio che egli deve compiere verso la conoscenza nonostante il gravame del cammino.

Il dito Divino sfiora quello di Adamo, in un gesto che non sembra solo di creazione. In quel gesto, infatti, sembra esservi molto di più: il protendersi di Adamo verso il Dio che lo ha creato, l'ascesi che deve compiere l'uomo per raggiungere l'unità con il creato e col Creatore attraverso la strada dell'intelletto.

Nel messaggio di Michelangelo, Dio non crea l'uomo uguale a se stesso nella fisicità, ma nell'Essenza, che altro non è che Pensiero.

Atteso che il mancato contatto tra le due mani sta a sottolineare l'irraggiungibilità della perfezione divina da parte dell'uomo – concetto alla base dell'asimmetria tra le due entità – è l'incontro che occupa il centro della scena, a significare due aspetti: che in assenza di questo non vi sarebbe creazione, che la creazione è l'esito di un incontro mai casuale, dotato di intenzionalità rispetto ad un fine.





Ogni incontro ravvicinato tra due entità – come quello in questione – è altresì interpretabile come un “contatto”, che nell’assumere differenti forme – che variano a seconda delle situazioni – può essere declinato da prospettive complementari: spaziale e relazionale.

Qui l’occhio dell’osservatore è catturato dal linguaggio artistico, ovvero dal mancato contatto fisico, osservabile nella distanza che separa le dita delle due mani. Quale richiamo pedagogicamente significativo tale visione esprime?

Nel linguaggio pedagogico e, con specifico riferimento all’incontro tra l’insegnante e l’allievo nell’ambito della relazione educativa, il contatto mancato richiama l’importanza di calibrare attentamente lo spazio tra due soggetti che operano in una situazione asimmetrica, dosando opportunamente tra eccessiva vicinanza e distanza.

Come Adamo è il protagonista al centro della scena della creazione, così nella relazione educativa è il soggetto che assume centralità. In particolare, i suoi bisogni e i traguardi di sviluppo ai quali il soggetto legittimamente aspira, anche grazie all’aiuto e al sostegno dell’insegnante.

L’aspetto predominante della relazione tra le due entità, tuttavia non è rappresentato dalla dimensione spaziale del contatto tra le due mani, ma dalla dimensione relazionale e intellettuale. “Anassagora afferma che l’uomo è il più intelligente degli animali grazie all’avere le mani. È invece ragionevole dire che ha ottenuto le mani perché è il più intelligente [...]. Dobbiamo concludere che l’uomo non deve la sua intelligenza superiore alle mani, ma le mani alla sua intelligenza superiore. La mano [...] sembra essere non un solo strumento, ma molti strumenti al tempo stesso, è infatti per così dire, strumento prima degli strumenti” (Aristotele, *Fisica*, libro V).

Maritain (2001) ha sostenuto che non è un allevamento animale, ma un risveglio umano, proprio come sembra accadere ad Adamo nell’affresco, dove pare avvolto da un torpore quasi innaturale. L’educazione, sempre secondo l’autore, è conquista della interiore e spirituale libertà, che si ottiene attraverso la conoscenza, la sapienza, la buona volontà e l’amore.

Analogamente all’atto creativo, l’atto educativo non richiede contatto fisico. L’incontro autentico tra le due entità, ben oltre l’apparenza visiva, ha dunque luogo nella *distanza relazionale* la cui natura è intellettuale. Un incontro dove il contatto, nel declinarsi come *con-tatto*, risulta non del tutto (o difficilmente) dicibile attraverso l’uso esclusivo del linguaggio artistico.

Con riferimento all’insegnante, tale affermazione rimarca l’importanza, nell’incontro pedagogico con l’allievo, di accostarsi a questi con tatto e delicatezza, nel rispetto della sua libertà (Montessori, 1970).

Saper comunicare con un alunno, infatti, non significa semplicemente essere un comunicatore efficace, ma promuovere un abito di riflessione sistematica, che lo aiuti a prendere consapevolezza di quanto sta accadendo dentro di sé e intorno a sé, riconoscendo la sua quota di responsabilità e progettando i modi più idonei per superare un determinato ostacolo o per affrontare un problema. Nei rapporti interpersonali tra docente e alunno, ciò che qualifica di educatività la relazione è la “comunicazione in umanità” (La Marca, 2013), che si realizza pienamente quando entrambi sono consapevoli del valore incondizionato dell’altro, della sua libertà e dignità.

In questo modo il percorso umano e filosofico, attraverso il linguaggio *artistico*, sembra effettivamente rivelare *irrealtà visibili* tra dicibile e non detto dicibile, superando conscio e inconscio epistemologico.

Richiamando nuovamente la somiglianza del mantello divino con il cervello umano in quanto sede del pensiero, probabilmente non è un caso che il braccio teso di Dio verso Adamo si protrae a partire dal lobo frontale, luogo per eccellenza dei più alti processi cognitivi che distinguono l’uomo dagli altri esseri viventi, tra cui i processi decisionali sottostanti l’azione, come il pensiero, sede della progettazione dell’atto creativo e della creazione come manifestazione visibile.

Da questa meravigliosa intersezione tra dicibile e non del tutto dicibile, il pensiero diviene elemento centrale della relazione, da cui tutto trae origine.

L’affresco, pertanto, sembra simboleggiare la creazione dell’uomo attraverso il pensiero, anziché le mani, sede autentica della scintilla divina, che da un lato conferisce valore all’agire, e dall’altro, direzione e forma all’azione. Uomo creatore della realtà medesima, che tra le sue proprietà ha la capacità di rendere operativo l’atto del creare che non si realizza in modo isolato ma, necessariamente, nell’incontro con l’altro.

Non è forse questo il significato autentico della formazione dell’uomo, che nello snodarsi lungo il cammino del percorso esistenziale, dall’elevare Adamo dalla Terra da cui deriva, lo avvicina a una



Verità che (analogamente alle due mani destinate a sfiorarsi) resta un traguardo mai del tutto raggiungibile? Un traguardo che sebbene votato all'incompiutezza, l'uomo non può sottrarsi dal perseguire con impegno.

A tale proposito, è utile ricordare le parole di Papa Giovanni Paolo II nella sua esortazione apostolica *Christifideles laici* (1988): “Certamente l'uomo ha ricevuto da Dio stesso il compito di dominare le cose create e di coltivare il giardino del mondo; ma è un compito, questo, che l'uomo deve assolvere [...] con intelligenza e con amore”.

Anche la relazione educativa non può esimersi dal rappresentare un atto autenticamente creativo di amorevole e disinteressata cura (Montessori, 1949). Un atto di profondo rispetto dell'altro, che nell'indirizzarsi verso lo sviluppo integrale del soggetto preserva e tutela la sua libertà.

In sintesi, se è proprio all'interno di un sistema plurale di linguaggi che l'affresco sembra rivela una ricchezza di messaggi difficilmente comunicabili attraverso un unico linguaggio, quello originariamente utilizzato dall'autore, ha ragione il secondo Wittgenstein, che nell'avere distintamente colto il relativismo tipico di ciascun linguaggio, ha confermato la produttività dell'intrecciare più linguaggi.

### Bibliografia

- Arnheimer, R. (1990). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli.
- Camesasca, E. (1966). *Michelangelo pittore*. Milano: Rizzoli.
- Chastel, A. (1964). *Arte e umanesimo a Firenze al tempo di Lorenzo il Magnifico*. Torino: Einaudi.
- Chastel, A. (1986). *The Sistine Chapel: Michelangelo Rediscovered*. London: Muller, Blond & White.
- De Vecchi, P. (1999). *La Cappella Sistina*. Milano: Rizzoli.
- Doliner, R., & Blech, B. (2008). *I segreti della Sistina*. Milano: Rizzoli.
- La Marca, A. (2013). *Voler apprendere per imparare a pensare*. Palermo: G. B. Palumbo & C. Editore.
- Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione* (a cura di G. Galeazzi). Brescia: La Scuola.
- Merlan, P. (1994). *Dal Platonismo al Neoplatonismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meshberger, F. L. (1990). An Interpretation of Michelangelo's Creation of Adam Based on Neuroanatomy. *Journal of American Medical Association*. 264, 14, 1837-1841.
- Montessori, M. (1949). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1947/1970). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti.
- Panofsky, E. (1975). *Il movimento neoplatonico e Michelangelo. Studi di iconologia: I temi umanistici nell'arte del Rinascimento*. Milano: Einaudi.
- Pfeiffer, H. (2007). *La Sistina svelata. Iconografia di un capolavoro*. Milano-Città del Vaticano: Jaka Book.
- Pozzi, M., & Mattioda, E. (2006). *Giorgio Vasari: storico e critico*. Firenze: Olschki.
- Romano, F. (1983). *Studi e ricerche sul neoplatonismo*. Napoli: Guida.
- Stokes, A. (1955). *Michelangelo: A Study in the Nature of Art*. London: Tavistock.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916* (a cura di A. G. Conte). Torino: Einaudi.
- Wolfflin, H. (1953). *L'arte classica*. Firenze: Sansoni.



## SAGGI

### VERSO LO SPAZIO FORMANTE: INTERCODICE MULTIAGENTE AUTONOMO. PROGETTARE AMBIENTI DI APPRENDIMENTO GENERATIVI di Maria D'Ambrosio, Hirotugu Aisu

Un lavoro spinto da un *ethos* pedagogico che individua in John Dewey un ideale punto di riferimento per progettare e realizzare uno ‘spazio-opera’ come ‘teatro’ o ‘scena *live*’, mobile e sensibile, che faccia da prototipo per pensare il formare/formarsi.

Un lavoro progettuale che viene presentato qui in una fase ‘nascente’ e in forma di breve sequenza video in cui abbiamo selezionato solo alcuni elementi da quel complesso processo che è il formare/formarsi.

La ‘sfera’ del sensorio e del motorio, quindi del cognitivo, è mobilitata esplicitamente in campo pedagogico, ne diviene ‘*corpus* fondante’ e genera un lavoro progettuale che guida la realizzazione di uno spazio-opera mobile, plastico, poietico, formante e quindi intercodice, multiagente, autonomo. Uno spazio necessariamente dalla geometria aperta, alla Sol LeWitt, pronto ad accogliere tutte le forme di azione e di interazione possibile. Uno spazio aperto alla performance: a quel processo *live* che è la vita di ogni ‘creatura vivente’.

A job driven by an educational *ethos* that identifies John Dewey in an ideal point of reference for designing and building a ‘space-opera’ as ‘theater’ or ‘live scene’, mobile and sensitive, to serve as a prototype for thinking the forming/formation. A project work which is presented here in a phase ‘rising’ and in the form of short video sequence in which we have selected a few items to the complex process that is forming/self-forming process.

Sensory, motor and cognitive ‘sphere’, is explicitly mobilized in the field of education; it becomes ‘founding corpus’ and generates a project work that drives the implementation of a mobile, plastic, poietic, forming and then intercode, multi-agent autonomous space-opera. A space necessarily by open geometry, by Sol LeWitt, ready to welcome all possible forms of action and interaction. A space open to performance: to that live process that is life of every ‘living creature’.

#### 1. *Tracce d'opera con cinetica*



La meraviglia vibrante del sentirsi parte di uno spazio  
la gioia dei sensi  
s'accende



tra spazio e corpo, danzanti  
a un tempo.  
Ritmica d'ombre in chiaro scuro  
di forme plastiche  
s'accresce curva e piega  
l'accadere di piano in piano  
tra strati profondi e molli.  
Passaggi senza sosta  
in flusso che anela all'incontro  
s'aprono e toccano in vivo  
diapason soggetto  
in opera mobile  
obliqua.  
Presente divenire  
per mano propria o altrui gesto  
lascia che sia  
materia organica mista a dati in stato incandescente  
a intrecciar e tutto muovere  
confuso  
in quello spaziorpso che s'è fatto già mutata plastica forma.

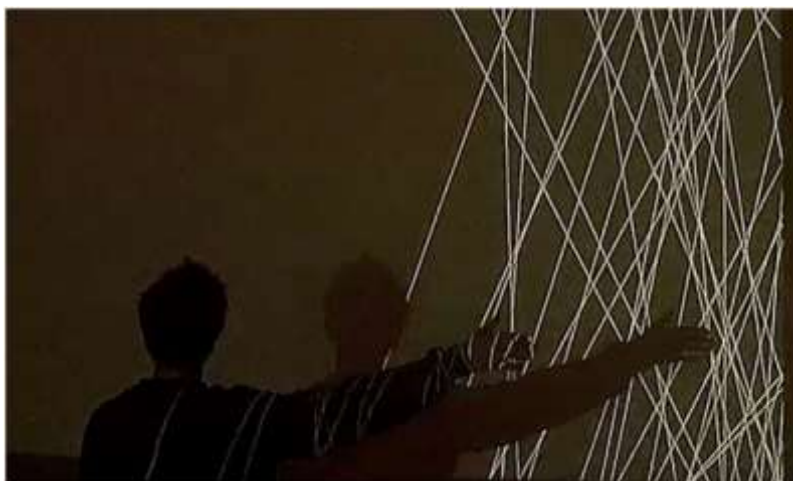


*Figura 1*

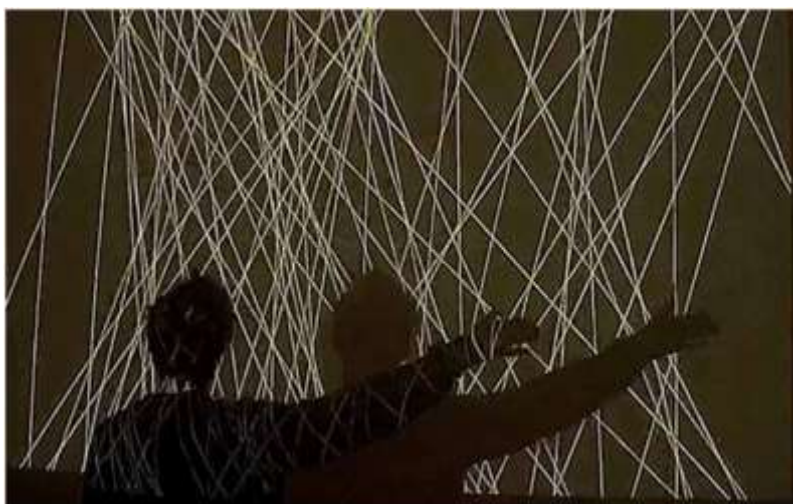


*Figura 2*





## 2. Note a margine di un'un'opera che è inno alla bellezza



Figura 3

“Mi piacerebbe produrre qualcosa che non mi vergognerei di mostrare a Giotto”.  
Sol LeWitt

Il piacere del ‘genio’ operoso di Sol LeWitt può essere contagioso e condiviso, in una ritmica aurea[1] che sembra inseguire quella sonora di John Cage o di Steve Reich e moltiplicarsi all’infinito secondo un’algoritmica da capogiro.

Si tratta, in questo caso, di rispondere al richiamo di “produrre qualcosa” in direzione della bellezza e della sua enigmatica sostanza disarmonica[2] e tremendamente perturbante[3], che ha segnato sin dalla cultura classica la ricerca tra Apollo e Dioniso, e che qui si dà come nesso tra sensibile e intellegibile, sostanza e forma, e di ‘dargli corpo’ di ‘spazio *formante*’. Un lavoro spinto da un *ethos* pedagogico che individua in John Dewey un ideale punto di riferimento per progettare e realizzare uno ‘spazio-opera’ come ‘teatro’ o ‘scena *live*’, mobile e sensibile, che faccia da prototipo per pensare il formare/formarsi. Un lavoro progettuale che viene presentato qui in una fase ‘nascente’ e in forma di breve sequenza video in cui abbiamo selezionato solo alcuni elementi da quel complesso processo che è il formare/formarsi.

La bellezza è tema centrale che guida un lavoro pedagogico che, tra epistemologia e metodologia, emerge in forma di ‘opera’ e mobilita i sensi nel suo farsi e nel suo destinarsi – orientata com’è al senso e ai sensi altrui. I sensi, e quindi l’intero dispositivo corporeo che ne dispiega le funzioni percettive e cinetiche e ne fa la condizione per ogni cognizione possibile, insieme con tutti i dispositivi meccanici, elettronici e digitali che fanno da estensione o protesi, sono proposti qui come la complessa e multidimensionale ‘sfera’ che attiva e da cui emerge ogni processo di apprendimento e formazione, l’essere in quanto ‘fenomeno’.

La ‘sfera’ del sensorio e del motorio, quindi del cognitivo, è mobilitata esplicitamente in campo pedagogico, ne diviene ‘*corpus* fondante’ e genera un lavoro progettuale che guida la realizzazione di uno spazio-opera mobile, plastico, poietico, formante e quindi intercodice, multiagente, autonomo. Uno spazio necessariamente dalla geometria aperta, alla Sol LeWitt, pronto ad accogliere tutte le forme di azione e di interazione possibile. Uno spazio aperto alla performance: a quel processo *live* che è la vita di ogni ‘creatura vivente’[4]. E soprattutto uno spazio dove celebrare la bellezza in ogni sua forma e stato: lo ‘stato dell’arte’, in divenire, la sua po(i)etica generativa, come condizione transitoria, di passaggio[5], perché mossa dalla ricerca di senso, da qualcosa di ‘mancante’[6].

La sequenza video lascia percorrere un primo tratto dello spazio e si focalizza su una ‘matrice’ che emerge dall’intreccio di linee in una sempre più fitta trama attraverso cui si muovono i corpi danzanti, con la loro tattile consistenza e r-esistenza. Lo spazio-opera, di cui il video costituisce una prima traccia, è ‘casa’ dell’architettura come della pedagogia, delle scienze e delle tecnologie, capace di spostare e accogliere un’estetica che “vale a dire una teoria della bellezza o della forma, che può contenere in sé la differenza: il buio e la luce, la presenza e l’assenza, la memoria e l’oblio” (Rella, 2006, p. 116). Pertanto, la bellezza è una categoria ‘necessaria’ per uno spazio che voglia essere





‘formante’ e ne diviene la ‘qualità’ perché si realizzi come ‘ambiente sensibile’ ovvero come ambiente cognitivo: perché la bellezza sintetizza la matrice mobile e plastica, *tremenda* per dirla con Rilke, che è dello spazio, che è di chi lo ‘abita’.

Lo spazio-opera che si presenta qui insieme con la matrice concettuale e prassica, è occasione per riflettere ancora sul tema dell’umano e per riconoscere che questo è attraversato dal pedagogico, ovvero dalle questioni del *tras-formativo*, come ‘materia’ da riconnettere all’arte, alla poetica, all’estetica, prima che alla logica. L’umano è materia cui dare senso attraverso la forma. Pertanto la bellezza non è che uno stato dell’esistenza, quella particolare forma e condizione dell’essere che dice dello stato ‘patico’ – proprio di chi ‘tocca’ e ‘si fa toccare’ e smuovere emotivamente (*e-movere*) – necessario alla ‘apertura’ di un sistema e alla sua riorganizzazione e *tras-formazione*.

La materia vivente, il suo stato mutante e mobile, si riferisce tanto allo spazio proposto come ‘opera’ quanto ai corpi-agenti che si immagina potranno ‘abitare’ questo spazio, definito *formante* proprio perché contiene il concetto di forma, come processo, che coincide con quello di *performance* (dal latino *per-formare*: dare forma) che vale per cogliere l’atto nella sua esecuzione, situata e *in process*.

### 3. Progettare uno spazio ‘formante’. Perché la pedagogia attiva prenda corpo

“Nel 1952 a Black Mountain[7] Cage e i suoi amici cominciarono con lo strutturare lo spazio a loro disposizione, una sala di forma quadrata, disegnando sul pavimento tre triangoli i cui apici convergevano al centro senza però incontrarsi. Gli eventi avrebbero dovuto svolgersi al centro, nei corridoi e ai limiti del quadrato. Cage arrampicato su una scala tenne una conferenza inframmezzata da lunghi silenzi e due poeti, M. C. Richards e Charles Olsen, anche loro dall’alto di una scala, tennero tempi diversi le proprie conferenze. Da un lato della sala veniva proiettato su uno schermo un film mentre su un altro schermo piazzato sul lato opposto comparivano delle diapositive. In un altro angolo Rauschenberg era intento a far funzionare un vecchio grammofono a manovella mentre David Tudor suonava il pianoforte. Merce Cunningham con altri ballerini danzava intorno al pubblico e dall’alto pendevano alcune pitture bianche di Rauschenberg. Quello di Black Mountain fu il primo spettacolo multimediale”.

Enzo Restagno, *Reich*

La Pedagogia attiva di John Dewey viene considerata all’origine dell’esperienza del Black Mountain College e della sua fondazione nel 1933. Un’esperienza altamente significativa per la connessione tra Arti, Scienze, Tecnica e Pedagogia e che può dirsi ancora attuale e ‘incompiuta’, se viene recuperata e proposta qui come principio della più attuale ‘arte pedagogica’ del dar forma allo spazio, perché questo si pieghi ad un volere pedagogico le cui traiettorie siano proiettate verso l’autonomia, la responsabilità, la bellezza.

Musica, Danza, Cinema, Poesia, Pittura, nell’evento al Black Mountain College entrano e agiscono nello spazio secondo una geografia stratiforme ed estesa, multicentrica, che Enzo Restagno chiama ‘primo spettacolo multimediale’. Era il 1952. La pedagogia in Occidente era al centro di un ‘progetto’ attento a ridefinirne la scientificità anche in senso critico e pragmatista per ripensare l’educazione, le pratiche, le finalità, la filosofia sottesa, in termini di ‘arte’. Se, grazie anche al contributo di Giancarla Sola rivolto a una *epistemologia pedagogica*[8], si rilegge e ripropone qui la storia del Black Mountain College, è per rispondere alle domande: “Che cos’è la pedagogia? E come si manifesta il suo pensiero?”. Questioni cui rispondiamo riflettendo sul fatto che: “La pedagogia è un’arte, ovvero una capacità di agire e di produrre che affonda le proprie radici poietiche nella sensibilità, nell’intuizione e nel sentimento del soggetto” (Sola, 2002, p. 17). La capacità di agire e di produrre è parte costitutiva dell’arte pedagogica in quanto “capacità di agire nella pratica educativa” (Sola, 2002, p. 17). Una capacità di agire fondata nella sensibilità del soggetto e che chiede, sul piano epistemologico, di tenere insieme la prospettiva fenomenologica con quella ermeneutica[9] per dare sostanza a una pedagogia comprendente, sempre più necessaria all’educazione del futuro[10].

In questo senso, presentare la proposta epistemologica e metodologica in forma di ‘opera’ mi sembra doppiamente significativo, se, al sapere e al conoscere pedagogico emergenti dalla pratica e dalla scena educativa, connettiamo quell’attenzione alla *physis* che da Lucrezio riemerge con forza



nel vitalismo di Dewey per lasciare che l'interrogativo sulla 'natura delle cose' comprenda quello sull'esistenza e quindi coinvolga, con forza riflessiva, chi si pone quell'interrogativo. Conoscere vuol dire essere compresi nell'opera che si realizza o di cui si è *osservatori*, per dirla con Maturana e Varela[11], e riguarda la necessità di ciascuna '*creatura vivente*' di prender parte alle relazioni con l'ambiente/mondo-di-vita. Relazioni che quindi dicono di una natura delle cose che è incorporata e disvelata dal loro movimento, sicché "non ti stupire se nessun riposo è dato ai corpi dei principi, [...] sempre in moto incessante tutte le cose si svolgono da ogni parte, e dal basso sono incalzati i corpi della materia, dall'infinito sospinti" (Lucrezio, 1992/2014, 4, vv. 991-996).

Il principio che regola il rapporto tra vivente e ambiente è organico e vitale: si tratta di "adattamento per espansione": un processo continuo di azione e reazione reciproche che seguono e segnano traiettorie differenti. Come ci fa osservare Dewey (1934) a questo proposito, "si giunge alla forma ogni volta che si arriva a un equilibrio stabile, sebbene in movimento", infatti "i cambiamenti sono interdipendenti e si sostengono l'uno con l'altro. [...] L'ordine non è imposto dall'esterno ma risulta dalle relazioni di interazioni armoniose che hanno tra loro alcune energie" (p. 41). Il movimento è condizione di generatività e di vita[12], pertanto un ambiente che voglia dirsi 'formante' ha da essere spazio di interazione dove convergono energie e nature differenti. Uno spazio formante, e in particolare quello che si propone qui come 'opera' che dà forma ad una certa 'filosofia della formazione', è ambiente cinetico che accoglie il 'danzante' e ne incorpora il principio cinetico, in una fusione nella quale si può riconoscere che "Avvolti e coinvolti l'uno nell'altro, i 'segmenti vitali' tessono la grande trama di una formazione"(Gennari, 2002, p. 127). La formazione che può generarsi necessita di un coinvolgimento e direi anche di una situatività e di una totalità che assume come necessaria una 'quarta dimensione': "essa sposta la vita oltre il suo piano cartesiano e al di là della profondità euclidea, immettendola nella relatività che il tempo combina con lo spazio decretando, così, la categoria – fisica e metafisica, contemporaneamente – della *trasformazione*" (Gennari, 2002, p. 128). La formazione assume dunque la sostanza fisica e metafisica di uno spazio trasformativo[13], di un ambiente 'formante' che si qualifica come 'sistema' la cui organizzazione s'apre alla organizzazione e alla struttura di ogni creatura che vi si situa. Pertanto anche momenti di rottura, di disarmonia, di resistenza, "di fratture e ri-unificazioni" per dirla con Dewey, sono parte dell'espressione della vita e delle sue differenti intensità ritmiche coinvolte nel processo del divenire.

Inoltre, qui non sfuggirà l'invocazione a Venere e l'elogio di Epicuro con cui Lucrezio apre il suo poema *de rerum natura*: una invocazione alla bellezza e alla gioia dei sensi che qui faccio mia perché il tangibile si unisca al visibile, oltre che all'invisibile, in una accezione più estesa di 'realtà' che renda il conoscere un atto di 'ri-creazione' e di 'esplorazione' attraversato da una dimensione tattile e cinetica insieme, che vede il corpo come agente e parte di un sistema mutante di traiettorie di cui è al contempo creatura e creatore. La qualità senso-motoria del fare esperienza dice anche della costitutiva dimensione estetica e fenomenologica dell'atto del conoscere e dell'esistere che può tradursi nella definizione di *corpo come spazio mobile* e in quella di *spazio come corpo plastico*. Corpo e spazio si qualificano per la loro comune natura 'sensibile' che ne fa delle realtà *in process* e in continua interazione: interazione che diviene il principio che genera e orienta il loro mutare che, pertanto, non può essere predefinito, implica cioè un 'farsi presente' dell'accadere come avvenire.

Pertanto, raccogliendo il testimone dal Black Mountain College, da quella Pedagogia e da quella proposta 'didattica' e culturale, propongo di pensare ad una pedagogia 'elettrica' fondata sulla interazione come principio generativo che abbia presente quello che Pareyson (1996/2005) definiva "Carattere formativo della conoscenza sensibile" (p. 179) e quindi "il principio per cui ogni operare umano è sempre insieme recettività e attività" (Pareyson, 1996/2005, p. 180). La necessità della dimensione estetica si intende come 'matrice' della poietica pedagogica e quindi della formatività possibile per ogni 'creatura vivente'. Sono temi che ritornano in Pareyson e che dialogano con Dewey in maniera molto significativa, scardinando una accezione spesso troppo superficiale di 'espressivo' e di 'creativo'. Le condizioni di ogni atto creativo, formativo, trasformativo, stanno nella qualità reattiva del 'sentire' e non ne possono prescindere. Questo punto è nodale: ciascuna creatura vivente è parte di un sistema che è nel suo insieme, e al contempo, formante e formato. Parliamo della interazione come di una necessità del 'fare' e del 'farsi'.

Il lessico pedagogico si è caricato per troppo tempo di tanta retorica creativa. In nome dell'attivismo pedagogico, tradendone il senso e l'impegno prassico, si è lasciato che ciascuno compiesse mere 'operazioni decorative' che ci hanno allontanato dal nesso teoria-prassi cui ora sentiamo di aderire



con una certa consapevolezza epistemologica, resa ‘tangibile’ anche dalle più recenti scoperte delle Neuroscienze e della Nuova Robotica. L’uomo, la sua umanità, la sua essenza che sta TRA *bios* e *logos*, sono da ricercare nei tracciati imprevedibili che si generano dagli incontri, dalle molteplici e diverse azioni e relazioni, che ‘segnano’ percorsi di vita da cui ciascuno emerge *tras-formato* e teso all’*oltre*.

#### 4. In sintesi. I concetti-chiave dello spazio Formante: Inter codice Multiagente Autonomo

“Le proprietà più raffinate del pensiero e della sensibilità umana sono costituite da processi dinamici, da relazioni continuamente cangianti e adattive tra il cervello, il corpo e l’ambiente”.

Alain Berthoz, *Il senso del movimento*

Tra il cervello, il corpo e l’ambiente si colloca la ricerca di matrice pedagogica che ha generato le prime tracce di un’opera ‘architetonica’ che può funzionare come ‘manifesto’ per quanti fanno ricerca e intervengono in campo educativo e formativo. Una ricerca sullo spazio che si qualifica come ‘scena educativa’ se vi si genera nuova cognizione, se vi si realizza l’interazione tra organismo e ambiente, rispondendo, per dirla con Dewey (1934), al “senso della vita come dramma” (p. 157) così da vedere un movimento mutare in un atto plastico che trasferisce intenzione ad una forma. Pertanto lo spazio è categoria centrale, insieme a quella di interazione, di un discorso pedagogico che individua la sfera di attività senso-motorie come generativa dei processi formativi, e quindi trasformativi e cognitivi, il cui accadere e realizzarsi necessita di ‘aver luogo’.

In altro codice, il frammento di opera presentata si può così tradurre e sintetizzare:

- il movimento genera (il processo di) apprendimento e cognizione;
- l’apprendimento si realizza quando c’è interazione tra agenti e tra agenti e ambiente;
- il pensiero emerge dal contatto e dall’interazione con il mondo e genera azione;
- il corpo ci fa esistere, conoscere, comunicare;
- le tecnologie estendono le funzioni sensorie e motorie del corpo agente nell’ambiente;
- l’ambiente può essere esplorato e conosciuto grazie alla cinetica e alla tattilità;
- la formazione è esperienza totale di immersione e comprensione.

E ancora in altra modalità, e come possibile tracciato della sintesi concettuale, l’opera può tradursi e assumere la seguente topologia:



Questo lessico pedagogico si fonda sulle funzioni/competenze espresse in termini di cinetica, tattilità, osservazione, ascolto, manipolazione che segnano anche un tracciato metodologico che individua la paradigmaticità, insieme, di linee curve e sfere, di piani mobili e linee e punti: il tutto per una ‘pedagogia dell’azione’ che accoglie la prassi come ‘piano di riflessione’ e non si rifugia dietro l’attivismo come semplice etichetta *a la page*. Azione e costruzione, come parti di una metodologia educativa e formativa, oltre che di una relativa postura epistemologica che si riconosce nel ‘danzante’ come principio del *pedagogico* e quindi del *trasformativo*, vengono riproposte in chiave di dinamica relazionale e di fenomeni situati: sono declinate con il soggetto inteso come ‘realtà incarnata’ e situata, connessa ad una trama mobile di interconnessione che ne sostanziano la dimensione intersoggettiva e *per-formante*.



In nome del divenire *altro*, l'arte viene individuata come territorio privilegiato per riportare al centro della riflessione pedagogica le questioni della 'sostanza' e della 'forma'. Ricordiamo con Dewey (1934) che “Il fatto che in un'opera d'arte forma e materia siano connesse non significa siano identiche. Vuol dire che nell'opera d'arte esse non si presentano come due cose distinte: l'opera è materia formata” (p. 128). Sembra di poter dire lo stesso anche del rapporto tra teoria e pratica (pedagogica). O tra Essere e Apparire. La sostanza non basta a se stessa, ha necessità di emergere in una forma perché si possa 'afferrarla', farne esperienza. La sostanza dell'opera viene svelata e conosciuta attraverso la sua qualità estetica. Nulla di più necessario dell'effimero, dell'estetico, di uno stato eccitatorio che può farsi generativo se sposta, muove, scompone e ricombina le parti in un'altra configurazione.

La ricerca sullo spazio e sulla progettualità pedagogica che si può conferire ad uno spazio fisico e alle dotazioni tecnologiche che possono estendere la sfera sensoriale e motoria, è una ricerca che contiene domande sull'uomo e sulla umanità dell'uomo, sulla sua necessaria dimensione 'artigiana'. Una dimensione 'artigiana' necessaria ad *informare* gli spazi perché funzionino come ambienti di apprendimento, per i quali pure è necessaria l'interazione, e quindi la dimensione cinetica e tattile, da cui emergono sistemi multiagenti e autonomi. Lo spazio formante riconosce il pedagogico e il danzante come condizioni dell'Essere e rende attuale la categoria di *Homo faber*, sempre situato in una *polis*. Progettare ambienti di apprendimento significa progettare pensando che arte e tecnica per i greci coincidevano nella stessa parola, *technè*, che suona e risuona con *paideia* dentro una *polis*, in una comunità. È tra antica *paideia*, *technè* e *polis* che si colloca, dunque, la proposta di 'spazio formante' presentata qui attraverso alcuni frammenti visivi di un'opera ancora *in fieri*: nell'arte/tecnica di metter mano a sé e al mondo e offrirsi come 'opera' *in process*. Ed è qui, ora, che si fa *presente* una progettualità pedagogica fortemente centrata, pure in senso rizomatico e mobile, su di un soggetto in formazione, agente-performer-danzante, il cui sapere-essere-saper fare si muove e coltiva complesse strutture di *lifeskills* che preparano al gioco della vita. Per questo lo spazio *formante* è un ambiente multiagente in cui ciascuna parte partecipa di un tutto indefinito, i cui limiti, la cui forma, si riconfigura grazie alle interazioni, alle collisioni, che vi si realizzano in senso plastico, fisico eppure “vago e dunque spirituale” (Poe, 1844/1994, p. 197). Ordinario ed straordinario, soggettivo ed intersoggettivo, finito e indefinito, lo spazio *formante* è ambiente generativo, scena educativa da cui emerge apprendimento, formazione, cognizione, situati in corpi la cui estensione è l'immaginario. Nello spazio *formante* abita l'*anima del poeta*, direbbe Coleridge, ed è esso stesso opera d'arte perché “Coleridge ha detto che ogni opera d'arte, per ottenere il suo pieno effetto, deve avere attorno qualcosa di non *compreso*” (Dewey, 1934, p. 197). Questo “qualcosa di non compreso” rende lo spazio *generativo*: perché apre ad altre ed ulteriori possibilità di connessione, di afferrabilità, di senso, e lascia muovere e smuove secondo nuove ed altre traiettorie che riconfigurano e ri-generano lo spazio stesso, facendone un ambiente-di-vita. Danzanti, mobili, sono gli agenti e lo sono pure gli spazi formanti-formati che ne sono il 'teatro'. Nello spazio *formante* si sfugge al senso comune e si entra in uno 'stato dell'arte', direi eccitatorio, che sollecita i sensi in maniera 'speciale' perché altri strati di realtà siano accessibili *in toto*. Nell'esplorare e abitare lo spazio *formante*, tra i vuoti e i pieni di materia organica e immaginaria, “Un'opera d'arte fa emergere e accentua questa qualità di essere un intero e di appartenere a quell'intero più grande, onnicomprensivo, che è l'universo in cui viviamo” (Dewey, 1934, p. 197). Così, attraverso l'obliquo spazio *formante* e i suoi *differenti* piani e intrecci, “Siamo trasportati al di là di noi stessi per trovare noi stessi” (Dewey, 1934, p. 198).

Senza fine.





Figura 4: Mounir Zok, motion capture per 'Pycta', Altroequipe. 2006

#### Note

- [1] Cfr. Livio, M. (2002). *La sezione aurea. Storia di un numero e di un mistero che dura da tremila anni*. Milano: Rizzoli.
- [2] Cfr. Rella, F. (1991). *L'enigma della bellezza*. Milano: Feltrinelli.
- [3] Cfr. Rilke, R. M. (1923/1978). *Elegie duinesi*. Torino: Einaudi.
- [4] Cfr. Dewey, J. (1934/2009). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- [5] *Das Passagen-werk* è il nome che Walter Benjamin dà a una sua opera rimasta incompiuta, pubblicata poi postuma nel 1983 a Francoforte (in versione italiana nel 1989 a Torino da Einaudi).
- [6] Arnold Gehlen fonda la sua antropologia filosofica sul concetto di Uomo come 'Essere manchevole'.
- [7] Il Black Mountain College (Carolina del Nord, Stati Uniti; 1933-1957) è il primo esperimento di scuola innovativa basato sui principi pedagogici di John Dewey e della sua *arte come esperienza*. Nato come risposta alla Grande Depressione e nell'ambito delle politiche del New Deal sostenute da Roosevelt come 'promozione nel campo delle arti', costituisce un punto di riferimento per la sua natura sperimentale e interdisciplinare.
- [8] Cfr. Sola, G. (A cura di). (2002). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- [9] Cfr. D'Ambrosio, M. (2013). La transazione come pratica dell'agire formativo. Dall'ipotesi bio-culturalista di Bruner allo sguardo fenomenologico-ermeneutico. In F. Chello (A cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*. Napoli: Liguori.
- [10] Cfr. Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari Trad.). Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).
- [11] Cfr. Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (D. Reidel Trad.). Padova: Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1980).
- [12] Morin, E. (1977). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- [13] Cfr. Sola, G. (2003). *Umbildung. La 'trasformazione' nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.

#### Bibliografia

- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento* (J. Odile Trad.) Milano. Mc Graw-Hill. (Opera originale pubblicata nel 1997).
- Carpenzano, O., & Latour, L. (2003). *Physico. Fusione danza-architettura*. Torino: Testo & Immagine.
- D'Ambrosio, M. (2016). *Teatro come metodologia trasformativa*. Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio, M. (2013). La transazione come pratica dell'agire formativo. Dall'ipotesi bio-culturalista di Bruner allo sguardo fenomenologico-ermeneutico. In F. Chello (A cura di), *La formazione come transazione. Epistemologia, teoria e metodologia di una categoria pedagogica*. Napoli: Liguori.
- D'Ambrosio, M. (2016). Dalla ricerca neurofenomenologica e artistica allo sviluppo di ambienti interattivi ipermediali. In O. Carpenzano, M. D'Ambrosio & L. Latour, *E-Learning. Electric Extended Embodied*. Pisa: ETS.





- Gennari, M. (2002). Metafisiche della conoscenza e filosofie della formazione. In G. Sola (A cura di), *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Livio, M. (2002). *La sezione aurea. Storia di un numero e di un mistero che dura da tremila anni*. Milano: Rizzoli.
- Lucrezio Caro, T. (1992/2014). *De rerum natura*. Milano: Oscar Mondadori.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (D. Reidel Trad.). Padova: Marsilio. (Opera originale pubblicata nel 1980).
- Morin, E. (1977). *Il metodo. Ordine disordine organizzazione*. Milano: Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. (S. Lazzari Trad.). Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1999).
- Pareyson, L. (1996/2005). *Estetica. Teoria della formatività*. Milano: Bompiani.
- Poe, E. A. (1994). *Marginalia*. (C. Menella Trad.). Roma: Theoria. (Opera originale pubblicata nel 1844).
- Rella, F. (2006). *L'enigma della bellezza*. Milano: Feltrinelli.
- Restagno, E. (1994). La svolta americana. In E. Restagno (A cura di), *Reich*. Torino: EDT.
- Sola, G. (A cura di). (2002). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La 'trasformazione' nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.



## SAGGI

### NARRARE IL PENSIERO di *Maria Chiara Michelini*

Il saggio indaga l'utilizzo del teatro di narrazione nell'ambito della ricerca pedagogica, esplorandone possibili forme ed impieghi in chiave formativa.

In particolare propone l'uso metaforico di un racconto letterario, a sostegno di processi di elaborazione cognitiva. Approfondisce, poi, l'utilizzo meta-riflessivo rispetto ad esperienze reali, dove l'evento teatrale muove verso il più alto grado di riflessione, investendo le premesse che regolano l'agire professionale e la decodifica della realtà.

The essay explores the use of narrative theater as part of educational research, exploring possible forms and uses in educational key. In particular it proposes the metaphorical use of a literary narrative, in support of the cognitive processing processes. It deepens, then, the meta-reflexive use compared to real experiences, where the theatrical event moves to the highest degree of reflection, investing the preconditions concerning the acting professional and decoding of reality.



#### 1. Teatro di narrazione e ricerca pedagogica

La riflessione che segue farà da cornice a due filmati del tutto artigianali che documentano due esperienze intenzionalmente costruite con scopi di riflessione pedagogica, di cui si dirà a breve, e



ispirate, in qualche modo, al teatro di narrazione, modalità peculiare che in Italia ha illustri esponenti. Tra i più celebri menzioniamo Dario Fo, nell'affabulazione dei suoi celebri monologhi (*Mistero Buffo*), Marco Paolini (*L'omicidio Moro*, *Il racconto del Vajont*, *Ustica*, etc.) e Ascanio Celestini (*Radio Clandestina* e *Scemo di guerra*).

Si tratta di un genere, se così può essere definito, essenzialmente caratterizzato dalla narrazione di storie da parte di un attore/autore che non rappresenta sulla scena, ma, appunto racconta. Tutto richiama e riconduce all'essenzialità del racconto, ivi compresa l'assenza o la minima presenza di elementi coreografici artificiali, di costumi, etc. e all'intendimento di costituire un rapporto partecipativo di senso con gli spettatori. L'idea di fondo, infatti, è quella di creare condizioni che rendano impossibile restare spettatori delle vicende umane e storiche narrate. Emblematicamente, ad esempio, Marco Paolini, che aveva già trasmesso il *Vajont* dalla sommità della diga, raccontò *Il Sergente nella neve* di Mario Rigoni Stern, in una cava dismessa sui monti Berici alle porte di Vicenza[1]. Qui, in questo luogo domestico ma lontano da tutto, un mondo a parte, cui si accede per un'apertura della roccia, si scopre uno spazio immenso costruito dall'uomo, togliendo invece che accatastando blocchi, invaso da acque verdissime, gelide e immobili. Un'ambientazione naturale che rimanda, senza bisogno di parole, al freddo gelido delle nevi dei campi russi e che fa sentire la disumanità della guerra, una discesa autentica oltre ogni limite al fondo della condizione umana.

Paolini intendeva far vivere ai presenti un'esperienza non da spettatori, ma da partecipi del freddo gelido della vicenda narrata, anche attraverso questa pietra sotterranea, in modo da diventare minerali tra i sassi, per usare l'espressione di Rigoni. Se per Mario Rigoni Stern scrivere, e scrivere *Il sergente nella neve*, è stato un anticorpo alla disumanità, Paolini ha cercato con questa ambientazione, e con la forma del teatro di narrazione, un anticorpo alla disumanità della condizione di spettatore, che si illude di chiamarsi fuori dalle vicende umane, come nel caso di una guerra apparentemente lontana, di cui, invece si è comunque vittime...

A partire dal senso complessivo di questa interessante forma teatrale, pur con mezzi limitati e del tutto occasionali, sono stati progettati, creati ad hoc e utilizzati in chiave formativa alcuni micro "eventi teatrali", di cui i filmati sono traccia documentale esemplificativa, inseriti in contesti di ricerca e didattica pedagogica[2].

In particolare i due filmati, visibilmente artigianali e grezzi, sono nati nell'ambito della ricerca *Il docente riflessivo*, condotta e realizzata da chi scrive negli anni 2014 e 2015, che ha visti coinvolti docenti italiani di scuola dell'infanzia e primaria. Oggetto dell'indagine è il pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività educativo-didattica. In particolare la ricerca intendeva, in una prima fase, ricostruire processi e forme caratterizzanti il pensiero dei docenti nell'esercizio dell'attività professionale, in una seconda fase, sperimentare dispositivi originali a sostegno del pensiero riflessivo, verificando gli eventuali cambiamenti nel modo di pensare conseguenti all'uso dei medesimi. Si tratta, dunque, di una ricerca, per dirla con Bruner (1992/2003), interessata "a ciò che la persona pensa di avere fatto, ai motivi per cui pensa di averlo fatto, in quali tipi di situazioni pensava di trovarsi e così via" (pp. 116-117).

## 2. L'arte di pensare

La ricerca poggia su una concezione di pensiero riflessivo ben definita e articolata su un impianto teorico volutamente impegnativo, il cui riferimento cardine è costituito dalla poderosa elaborazione deweyana in ordine al tema. Alcune espressioni di efficace sintesi identificano il pensiero riflessivo come *la miglior forma di pensiero* (Dewey, 1933/2006, p. 61), *pensare come un'arte* (Dewey, 1933/2006, p. 155), *cosciente estrarre l'elemento intelligente dalla nostra esperienza* (Dewey, 1933/2006, p. 155), come *indagine*, ovvero *attiva costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende* (Dewey, 1933/2006, p. 68), costituendo *il solo mezzo di regolazione il cui valore strumentale è unico* (Dewey, 1929/1965, p. 226).

Schön (1983/1993), richiamandosi espressamente all'opera di Dewey, si domanda quale sia l'attività cognitiva tipica nella quale sono impegnati i professionisti competenti e ricerca, in tal senso una nuova epistemologia delle professioni, di cui indaga il rapporto tra agire e pensare, a partire e in vista dell'azione. A partire da queste basi si fonda la concezione da noi proposta di pensiero riflessivo



avente carattere unitario, in linea con la concezione deweyana, ma orientato in due direzioni, da noi definite nei termini di presa di coscienza e cambiamento (Michellini, 2013; 2016). In tal senso è possibile rintracciare forti analogie con quelli che Bruner (1992/2003) definì principi universali su come l'uomo si orienta nei confronti della cultura e del passato, vale a dire la “riflessività” in senso stretto e l’“immaginare alternative”, che traduce la nostra “incredibile” capacità intellettuale di concepire altri modi di essere, di agire, di lottare” (pp. 107-108). Nella visione bruneriana vengono evidenziati così l'aspetto analitico e quello creativo/divergente del pensiero. Già Dewey (1933/2006), d'altra parte, nella sua articolazione dell'indagine, individuava sia il momento più prettamente analitico che quello volto prevalentemente all'innovazione. La modulazione dei passaggi che consentono la trasformazione di una situazione indeterminata, in cui si è fatta esperienza di un'oscurità, un dubbio, un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, risolta, armoniosa, traduce e descrive la duplice funzione del pensiero riflessivo.

Studiare la miglior forma di pensiero ha a che vedere con l'impegno a spiegare, in un quadro unitario e di sistema, l'articolazione interna, in termini di dinamicità e ricchezza, le possibili continuità e, in qualche misura, soprattutto, le discontinuità, le resistenze al cambiamento, pur a fronte di nuove consapevolezze acquisite grazie ad un processo riflessivo. Questo, a sua volta, è animato da quelli che Piaget (1974/1975) definisce *motivi funzionali della presa di coscienza* e rallentato, se non impedito da meccanismi di autoinganno (Mezirow, 1991/2003) che bloccano la nostra attenzione su rappresentazioni note e consentono la reiterazione di schemi di significato consolidati, pur a fronte di inadeguatezze e sterilità dei medesimi per le nuove situazioni di vita.

### 3. *Il teatro narrativo come metafora*

Su questo quadro, solo accennato in virtù dell'intendimento proprio di questo testo, si inserisce la creazione e l'uso del monologo, documentato dal primo filmato, in cui viene raccontato un episodio delle avventure di Tom Sawyer di Mark Twain[3].

L'idea della creazione di questo piccolo artefatto teatrale è nata dall'esigenza di coinvolgere i docenti, rendendoli partecipi della concezione di pensiero riflessivo a cui abbiamo appena fatto riferimento, in forma anche intuitiva, nel corso di un seminario di formazione loro dedicato, entro un passaggio della ricerca *Il docente riflessivo*. In questo caso il monologo si offriva come metafora della miglior forma di pensiero per i docenti, non necessariamente attrezzati sul piano teorico/formale in ordine al tema. In particolare s'intendeva mostrare, in modo immediatamente e rapidamente accessibile, una concezione complessa e articolata del pensare, con particolare riguardo al tema della ridefinizione delle immagini mentali (Gardner, 2004/2005; Piaget, 1974/1975) nella presa di coscienza da parte del soggetto e, a partire da questa, nel cambiamento di idee per sé e nella direzione del mondo, rappresentata nell'episodio dagli amici di Tom, inizialmente irridenti la sua “punizione”.

L'esperienza del monologo, come documenta il filmato, è stata realizzata nella normalità del contesto in cui si stava svolgendo il seminario di formazione, rompendo la consuetudine dell'esposizione concettuale del relatore e creando una partecipazione anche sensoriale, emozionale ed empatica nei presenti. In tal senso, pur nella artigianalità dei mezzi, esso crea una rottura rispetto agli schemi abituali di svolgimento delle attività di formazione, aprendo un'occasione di accessibilità a risorse altre (emozioni, sensazioni, processi di proiezione, etc.), che intervengono in maniera attiva nella concettualizzazione e nella cognizione. L'esperienza, in questo senso, facilita il processo di elaborazione che il relatore chiede, a seguire, ai presenti, i quali, appoggiandosi alla metafora del racconto, possono valorizzare, oltre a quelle cognitive, le proprie risorse emotive e sensoriali.

L'esperienza è stata riproposta in differenti contesti anche di didattica universitaria, con l'utilizzo del filmato e in ogni circostanza si è potuta riscontrare l'efficacia di questa forma espositiva sia nei termini di partecipazione, di attenzione, oltre che di animazione di processi di riflessione anche condivisi nei partecipanti. Su di essa, infatti, sia nella forma dal vivo che in quella della ripresa audio-video, è sempre stata avviata una discussione che ha coinvolto di volta in volta i presenti in misura e qualità significative.

Parlare di pensiero, delle sue direzioni, degli ostacoli che ne possono rallentare o deviare il processo e, soprattutto, delle leve che ne possono animare e sviluppare positivamente le evoluzioni, è cosa che ha in sé difficoltà intrinseche. L'utilizzo di quello che diviene un vero e proprio mediatore



didattico quale la narrazione teatrale e la sua documentazione filmata si è rivelato estremamente efficace e duttile, offrendo ai discenti possibilità di apprendimento interessanti. La narrazione in forma teatrale delle avventure di Tom Sawyer rappresenta un esempio di come si possano concettualizzare le forme con cui la nostra mente riesce (o quelle con cui si impedisce) a prendere coscienza di qualcosa, ridefinendo le immagini mentali consolidate sull'argomento; come si possano intuire e comprendere le complesse dinamiche che si intrecciano tra cambiamento e presa di coscienza, tra cambiamento delle proprie idee e incidenza nel cambiamento di idee degli altri; la dialettica interiore che si instaura tra l'applicazione automatica degli schemi di significato (Mezirow, 1991/2003) con cui interpretiamo la realtà e l'emergere della loro inadeguatezza, approdando alla loro trasformazione che dà vita a una realtà assolutamente differente rispetto alle premesse.

#### 4. Narrazione e meta-riflessione

Con il secondo filmato si approda ad un livello superiore di utilizzo di questa forma di narrazione, che, rimanendo al tema del pensiero riflessivo, consente di guardare a traguardi ben più ambiziosi rispetto alla comprensione e alla concettualizzazione di importanti costrutti teorici.

L'efficacia e l'utilità del dispositivo sperimentato suggeriscono, infatti, di allargare lo spettro delle possibili funzioni di tale forma. Il filmato numero due è un esempio in questa direzione. Esso si inserisce nella medesima ricerca *Il docente riflessivo* che, come si è già detto, rispondendo agli obiettivi della stessa ha coinvolto un gruppo di docenti nell'indagine delle forme specifiche di pensiero poste in essere nei contesti professionali abituali e nella sperimentazione di dispositivi riflessivi funzionali allo sviluppo del pensiero stesso in senso trasformativo ed emancipativo.

Nello specifico sono stati posti in essere una serie di dispositivi riflessivi che i docenti hanno utilizzato nei contesti professionali abituali, con la predisposizione e l'attivazione di tutte le misure di accompagnamento del caso. Il filmato fa riferimento ad un'esperienza verificatasi nel corso di uno dei cicli riflessivi della seconda fase. Ne spiegheremo ora sinteticamente la dinamica per cogliere il senso di quanto narrato nel filmato.

Ogni ciclo prevedeva l'utilizzo di dispositivi (*Appunti*, Confronto nei gruppi territoriali, lettura dialogata di testi teorici) tra loro interconnessi e atti a sostenere il percorso riflessivo dei partecipanti, come sinteticamente espresso nella figura 1 (Figura 1: *Ciclo Riflessivo*).

Ogni partecipante alla ricerca veniva invitato a scegliere, con la massima discrezionalità, singoli episodi realmente accaduti a scuola. Su ciascuno, il docente doveva scrivere degli *Appunti* brevi, sintetici, utilizzando un protocollo specifico (Figura 2) per esporre le considerazioni personali sull'accaduto. Gli *Appunti*, compilati nella prima parte, venivano inviati ad un secondo docente, appartenente ad una diversa realtà scolastica, il quale rispondeva (verbalmente o per iscritto) con riflessioni, indicazioni, suggerimenti derivanti dalla propria competenza professionale. Sulla base di esse il primo docente sviluppava la seconda parte degli *Appunti*, inviati così al coordinamento della ricerca. Seguiva l'incontro territoriale di un gruppo di partecipanti che svolgevano un ulteriore livello di indagine sull'episodio proposto dal Docente, attraverso forme di confronto tra insegnanti e letture dialogate su testi teorici assegnati. Questo complesso congegno, appena accennato, risponde all'ipotesi di fondo della ricerca circa la possibilità di promuovere cambiamenti positivi nel modo di pensare dei docenti, grazie all'istituzione di condizioni favorevoli denominate *conversazione riflessiva con i materiali della situazione, rispecchiamento emancipativo, comunità di pensiero* (Michellini, 2013; 2016). In particolare il tipo di sperimentazione che, in tal senso, assumeva alcune caratteristiche tipiche della ricerca-azione, vale a dire il coinvolgimento esistenziale degli attori, esigeva la creazione di condizioni per la presa di coscienza di alcuni vicoli ciechi (Dennet, 2013/2014, p. 1), ai quali neppure i professionisti più attrezzati e motivati in senso riflessivo riescono sempre a sottrarsi nel corso della loro esperienza professionale. Intendiamo con vicoli ciechi quelle vie relativamente facili e allettanti di approdo alla verità, che si finisce con il continuare a percorrere, al posto dei sentieri accidentati e faticosi del pensare, anche quando questi siano stati avviati. Si tratta di esiti della tendenza a confermare gli schemi di significato acquisiti nel corso delle esperienze precedenti, anche quando si erano già aperte possibilità alternative e probabilmente più idonee a spiegare, risolvere, cambiare. (Figura 2: *Appunti*)





Il dialogo proposto nel filmato numero due costituisce un esempio in tal senso. Si tratta degli *Appunti* della maestra Alessandra, partecipante alla ricerca, la quale ha affrontato un episodio che era realmente accaduto nella sua classe, quando una bimba, anziché lasciarsi coinvolgere dall'attività accuratamente preparata dall'insegnante, ha opposto dapprima un atteggiamento di evasione e, al richiamo della docente, un rifiuto, al quale Alessandra ha risposto imponendole di portare a termine il lavoro e separandola fisicamente dal compagno coinvolto nella distrazione dall'attività didattica. L'insegnante ha colto nel proprio atteggiamento la contraddizione tra il senso educativo della propria proposta, volta al massimo coinvolgimento degli allievi e il prevalere, di fatto, del desiderio di vederla portata a termine, al di là della percezione che per qualcuno l'obiettivo didattico fosse già acquisito, come nel caso della bambina protagonista dell'episodio. Gli *Appunti*, il confronto con il Docente abbinate, così come quello con i colleghi del gruppo territoriale, testimoniano l'elevato grado di riflessività e di consapevolezza di Alessandra, la sua competenza e la sua autentica ricerca di evoluzione professionale. Non di meno, nel corso di un confronto di gruppo, una collega la richiama appassionatamente a riconsiderare le difficoltà in cui si svolge l'attività didattica, con particolare riguardo all'ampiezza dello spettro delle diverse esigenze degli allievi presenti in classe, la bontà delle sue intenzioni e delle azioni intraprese, concludendo che questo insieme di elementi starebbero a dimostrare l'impossibilità di "accontentare" tutti gli alunni e, soprattutto, l'opportunità che non sia l'insegnante a doversi mettere in discussione. Questo intervento svolge una funzione consolatoria e giustificativa che mette in qualche misura a tacere le inquietudini riflessive di Alessandra, favorendo la conferma dello schema tradizionale secondo il quale il bravo insegnante prepara sapientemente la lezione, ne organizza i particolari, tenendo conto degli obiettivi didattici prefissati e delle caratteristiche complessive del gruppo classe, assicurando il completamento dell'attività. Agli allievi, viceversa, lo stesso schema attribuisce il ruolo e il compito di aderire alla proposta del docente che "sa" cosa sia meglio per lui, per la sua crescita, per il suo apprendimento. La stretta di mano tra Alessandra e la docente suggella il ripiegamento della prima sullo schema tradizionale, il quale costituisce, appunto, un vicolo cieco rispetto all'episodio accaduto. Questo, in realtà, sarebbe potuto essere occasione riflessiva, in primo luogo, per prendere coscienza dell'inadeguatezza dei presupposti dell'attività didattica (nello specifico: l'insegnante sa sempre cosa sia idoneo per tutti i suoi allievi e un itinerario didattico preparato con cura e con l'uso di forme attive è sempre in grado di interessare e coinvolgere tutti gli allievi); in secondo luogo, per dare origine a nuovi schemi di significato relativamente alle forme e al senso del coinvolgimento di tutti gli allievi, al rapporto tra obiettivi educativi e obiettivi didattici, alle strategie metodologiche capaci di articolare percorsi diversificati in relazione alle molteplici esigenze degli allievi e così via, fino a concentrarsi sulle premesse in vista della trasformazione del modello complessivo di insegnamento/apprendimento.

L'apparato riflessivo proprio della ricerca intendeva, appunto, sostenere, accompagnare e favorire percorsi autenticamente riflessivi da parte dei docenti coinvolti.

È opportuno, a questo punto, analizzare il ruolo assunto in questo contesto dall'introduzione dell'evento teatrale (Filmato 2). In questo caso esso rispondeva ad uno scopo meta-riflessivo sull'esperienza realmente vissuta e affrontata attraverso il percorso euristico. Se nell'esempio del primo filmato ci siamo trovati di fronte ad un evento teatrale capace di sollecitare un pensare il pensiero a partire dalla narrazione di un episodio di fantasia (nello specifico tratto dal romanzo di Twain), nel secondo caso il contenuto narrativo deriva da un fatto realmente accaduto ad una partecipante alla ricerca. Questa differenza cambia l'orizzonte di riferimento e mette in campo un potenziale formativo ben più ampio e articolato. Entrano in gioco, nel caso del dialogo, questioni che attengono alle forme della narrazione dell'esperienza professionale, oltre che della riflessione di ordine superiore sulla medesima. L'aspetto della narrazione dell'esperienza in ambito professionale interessa il discorso pedagogico a più livelli, da quello legato alla documentazione della medesima a quello degli intendimenti formativi dei professionisti coinvolti. Quanto narrato dal secondo filmato si iscrive su questo secondo versante.

Il teatro di narrazione, nel nostro caso, si articola non solo in direzione partecipativa del pubblico ma anche e, soprattutto, in chiave trasformativa. Il pubblico, costituito essenzialmente da insegnanti e futuri insegnanti partecipanti alla ricerca *Il docente riflessivo*, attraverso l'evento teatrale sono stati messi in condizione di ripercorre un episodio già vissuto e analizzato entro il percorso euristico condiviso, in una forma che ha reso possibile un ulteriore grado di riflessione, di concettualizzazione e di generalizzazione.



## 5. Intenzionalità riflessive: oltre le cornici

Il pensiero riflessivo, nelle concezioni a cui abbiamo fatto riferimento, si dà nell'ambito di processi ricorsivi di ritorno alle esperienze su cui si sta ragionando. Questo elemento è rintracciabile, in primis, nell'articolazione in fasi dell'*inquiry* deweyana, come itinerario razionale e rigoroso di interpretazione degli eventi e di soluzione dei problemi. Analogamente può essere detto per la concezione suggerita da Schön, con particolare riguardo alla nota articolazione dell'indagine in riflessione nel corso dell'azione (*reflection-in-action*), riflessione sull'azione (*reflection-on-action*), processi a loro volta ulteriormente monitorati da un dispositivo meta-riflessivo definito riflessione sulla riflessione nel corso dell'azione (*reflection-on reflection-in-action*). Si tratta, in qualche modo, di strategie che configurano livelli logici differenti di pensiero, i quali, progressivamente consentono ai professionisti di decentrare la propria attenzione dalle pratiche, dalle procedure, dagli schemi operativi, per guardare alle premesse teoriche, ai modelli impliciti, alla deontologia su cui il proprio agire è fondato.

I lavori di Schön mostrano la difficoltà dei professionisti competenti a risalire, esplicitare e mettere in discussione questi ultimi, per una serie di ragioni complesse che vanno dalla tendenza della prassi a fagocitare e catalizzare la maggior parte delle energie e degli investimenti del professionista, agli automatismi acquisiti in virtù della propria expertise tecnica, alle resistenze al cambiamento insite in ciascuno di noi, alla pervicacia degli abiti mentali acquisiti nel corso della vita e dell'esperienza professionale. In realtà la riflessione sulle premesse che regolano l'agire e con le quali i professionisti decodificano il mondo è la più importante e più ricca di potenziale trasformativo e creativo. Non si tratta solo di ragionare in astratto sui principi, sulle teorie, sui modelli, si tratta piuttosto di comprendere le premesse individuali reali dei soggetti, oltre che quelle implicite o evidenti nei contesti di azione.

La difficoltà di accedere a questo grado della riflessione testimonia la necessità di prevedere dispositivi che, al contrario, possano sostenerla e favorirla, come crediamo possa dirsi dell'esperienza a cui stiamo facendo riferimento. I partecipanti alla ricerca, come Alessandra, hanno potuto riflettere su aspetti della realtà didattica, attraverso un percorso riflessivo articolato, in cui sono state poste in essere le condizioni per la miglior forma di pensiero, dispiegando in progressione dispositivi e strumenti appositi. La narrazione teatrale di uno di quegli episodi, naturalmente scelto in quanto rappresentativo di tendenze diffuse, ha consentito a chi già aveva riflettuto singolarmente, con l'aiuto di un protocollo, in coppia, in gruppo, sulla base di letture teoriche mirate, di guardare ad esso da un punto di vista ulteriore e più elevato. La rappresentazione teatrale di un fatto realmente accaduto su cui già era avvenuto un percorso di confronto, rappresenta non solo una narrazione dello stesso, ma anche l'assunzione di una forma artistica, che favorisce la liberazione del bello in esso implicito e la possibilità di avviare percorsi di pensiero sottratti alla tirannia del quotidiano, nella direzione della comprensione del senso profondo e autentico che la ferialità spesso offusca.

Attraverso la messa in scena, l'accaduto acquisisce caratteri di esemplarità che consentono ai presenti un rispecchiamento emancipativo (Michellini, 2013; 2016) piuttosto raffinato, capace di favorire l'approdo al ragionamento sulle premesse che sono implicite nell'agire professionale. La maestra Alessandra, la sua collega consolatrice, la bambina ribelle, protagoniste della narrazione teatrale, mostrano i tratti autentici del vissuto ma, al tempo stesso, adeguatamente distanziati dal quotidiano e raffinati rispetto alla realtà, assumono i profili tipici di un possibile modello di riferimento. Ad esso gli spettatori, partecipi del percorso condiviso, possono guardare, identificandosi, interrogandosi, immaginando alternative trasformative. In virtù del percorso condiviso e poi rappresentato in forma teatrale, viene a costituirsi quella *comunità di pensiero* (Michellini, 2013; 2016) che abbiamo proposto come condizione delle condizioni del pensiero riflessivo, la quale si interroga, dialoga, elabora, si assume impegni di cambiamento, evolve, crea contesti funzionali all'attivazione di dinamiche relazionali capaci di veicolare l'esercizio del pensare come un'arte, usa dispositivi e strumenti riflessivi, trasforma le prospettive di significato entro cui ha costruito il proprio vissuto e la propria storia.

La rappresentazione teatrale dell'accaduto, in questo caso, sembra configurarsi come una possibile leva capace di far assumere al proprio "io" quella sorta di *irrilevanza*, di cui parla Bateson (1972/1986, p. 333) a proposito dell'apprendimento 3, per la quale esso non fungerà più da argomento cruciale nella segmentazione dell'esperienza. Come sappiamo, secondo Bateson, questa è la condizione necessaria alla liberazione dalla *tirannia* degli Apprendimenti di tipo 2, di quelle premesse cioè che sono state acquisite nel lungo periodo, che si traducono in abitudini ad agire in un determinato



modo e a dar forma ai contesti dell'azione. Acquisire la flessibilità necessaria ad apprendere non solo i contesti, ma i contesti dei contesti, cioè quelle sequenze ampie nelle quali i paradigmi sono immersi, passa, secondo Bateson, attraverso l'esplosione delle sequenze multiple del nostro agire che tendiamo a rinforzare, passa per la risoluzione dei contrari. Nell'evento teatrale in questione sono contrari le contraddizioni di Alessandra, portate in superficie dal dialogo che ricostruisce i conflitti interiori, sono il richiamo delle sirene dei nostri schemi interpretativi della realtà, rappresentati dalla collega ammaliatrice, sono la stretta di mano tra due paradigmi alternativi in ordine all'insegnamento/apprendimento, la quale fa esplodere la contraddizione e apre la breccia a un nuovo orizzonte di senso, ad una profonda riorganizzazione dell'io. Sono proprio questi contrari che rendono possibile il progresso.

Come sappiamo Bateson sottolinea il carattere autoconvalidante delle premesse acquisite con l'apprendimento 2 e le conseguenti difficoltà e rarità di approdo alla forma più elevata e significativa di apprendimento. La ricerca *Il docente riflessivo* ha confermato empiricamente tali concezioni, facendo emergere resistenze al cambiamento, meccanismi di autoinganno, circuiti confermativi e introversivi.

Nondimeno ha mostrato come sia possibile accompagnare percorsi autenticamente riflessivi, fino agli esiti più elevati, consistenti nell'emergere di premesse consolidate nel lungo periodo, ponendo le condizioni per la loro trasformazione. Ma tale accompagnamento abbisogna di apparati ricchi e raffinati a sostegno del difficile itinerario di una comunità professionale che voglia farsi comunità di pensiero. Il teatro di narrazione, di cui i due filmati sono documento e segno, costituisce un valido strumento di cui il corredo riflessivo professionale può beneficiare ampiamente.

Sosteniamo, altresì, che il potenziale intrinseco in esso, sia integralmente attivato quando l'utilizzo avvenga nell'ambito di dispositivi riflessivi articolati in procedure, attività, processi, ruoli, tempi, materiali e, appunto, strumenti. Quando, cioè, l'intenzionalità riflessiva sia dispiegata e tradotta in percorsi rigorosi, mirati allo sviluppo del *pensare come un'arte* da parte di una comunità professionale.

#### Note

[1] Questo spettacolo prende vita e ispirazione dal racconto autobiografico *Il sergente nella neve* (1953) dell'allora sergente Rigoni, impegnato nella sanguinosa campagna di Russia durante il secondo conflitto mondiale. Ambientato nell'inverno 1942-1943, affronta uno degli episodi più drammatici della storia del nostro esercito: la ritirata dei soldati italiani attraverso la taiga russa. Ormai allo sbando e circondati dall'armata rossa, i personaggi del racconto, reali e non di fantasia, cercano di sopravvivere durante la ritirata, passando da un villaggio all'altro nel freddo gelido della campagna russa, tra fatica e stenti indicibili che provocarono un numero impressionante di vittime.

[2] L'impianto teorico e metodologico, il percorso, i dispositivi e gli esiti della ricerca *Il docente riflessivo* vengono illustrati analiticamente nel volume: Michelini, M. C. (2016). *Fare Comunità di pensiero. L'insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.

[3] L'episodio del romanzo per ragazzi, scritto da Twain nel 1876, narra della punizione subita da Tom da parte della zia Polly, consistente nell'obbligo di dipingere una lunga staccionata nel corso di un caldo pomeriggio. Il protagonista, inizialmente rammaricato per il venir meno del possibile divertimento pomeridiano e preoccupato per la derisione da parte dei compagni, trasforma la situazione in un'occasione di divertimento, in cui coinvolge i suoi amici che fanno a gara nel dipingere la staccionata al suo posto, addirittura offrendo doni in cambio di tale privilegio. L'astuzia di Tom passa attraverso la ridefinizione dell'immagine mentale del "lavoro" agli occhi di quanti passano di lì.

#### Bibliografia

- Bateson, G. (1986). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972).  
Bruner, J. (2003). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1992).  
Dennet, D. C. (2014). *Strumenti per pensare*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2013).  
Dewey, J. (1965). *La ricerca della certezza*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1929).  
Dewey, J. (1973). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Giulio Einaudi Editore. (Original work published 1949).  
Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).



- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1933).
- Gardner, H. (2005). *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*. Milano: Feltrinelli. (Original work publish 2004).
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work publish 1991).
- Michellini, M. C. (2013). *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Michellini, M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. L'insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1975). *La presa di coscienza*. Milano: ETAS. (Original work published 1974).
- Quaglino, G. P. (2011). *La scuola della vita. Manifesto della terza formazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo. (Original work published 1983).
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).



SAGGI

I NUOVI “CLOCHARD”.  
QUANDO IL TRASH SI FA COOL  
di Massimiliano Stramaglia

L'articolo pone in rilievo le sfumature pedagogiche rinvenibili in seno ad alcune comunicazioni, mediate dalla carta stampata, di natura eminentemente *trash*.

Come nuovi *clochard*, gli individui odierni si muovono fra le macerie del rimosso e ritrovano nel pattume ciò che è stato scartato ma che è ancora essenziale per comprendere il presente. L'analisi di tre casi mediatici (Alessia Gioffi, Nicki Minaj e Gwen Stefani) apre alla possibilità di scorgere la presenza di Dio anche laddove Egli sia massimamente assente. Come un fiore di montagna che, posto dallo scrivente su un vecchio scarpone abbandonato, si confonde con la roccia ma non per questo ottenebra la propria fioritura. Il linguaggio adoperato, a un primo sguardo provocatorio, lumeggia un impianto teoretico rispondente ai criteri investigativi della migliore tradizione pedagogica (la rilettura educativamente orientata del reale) e dell'ermeneutica teologica (dal richiamo al Salmo 139, 8 all'insegnamento biblico). Le implicazioni educative di siffatto studio, che vuole proporsi come semplice apripista ad approfondimenti ulteriori (mancando, nei fatti, una specifica bibliografia pedagogica a riguardo), sono molteplici: gli idoli dei più giovani, infatti, rispecchiano i bisogni dei loro fanatici; in caso contrario non avrebbero successo. Ma se codesti miti viventi non mancano di far riferimento a Dio e alla Fede, ciò significa che le nuove generazioni hanno bisogno di credere, e se si affidano a nuove divinità pagane è perché non sanno più a chi credere. Occorre, allora, un *modus comunicandi* adulto più prossimo a quello dei bisognosi di Fede (o di fiducia). Occorre, al contempo, una pedagogia che sappia parlare ai giovani, pena il rischio di parlarsi addosso. Occorrono comunicazioni simili a quella veicolata dal n. 2 di febbraio 2015 del mensile *Voce di Padre Pio*, che a p. 55 invita i giovani a “weekend vocazionali” chiamando in causa il loro V Factor (Fattore Vocazione). È di questo che hanno bisogno i giovani. È di questo che forse avrebbe bisogno la pedagogia del futuro.

This paper aims to highlight the pedagogical nuances within some articles published on papers in part inspired by trash culture. As new homelesses, today's people move through the rubble of the removed things and find in the garbage what was threw but is still essential to understand the post-modern time. The analysis of three media cases (Alessia Gioffi, Nicki Minaj and Gwen Stefani) opens the chance to glimpse the presence of God even when He seems absolutely absent. As a mountain flower that was artificially placed by the writer on an old forsaken boot and that can be confused with the rock but does not hide, for this reason, its wonderful flowering. The language used, that seems almost provocative, expresses a theoretical foundation that meets the best traditional pedagogical criteria (as the ability to read reality from an educational point of view) and some theological interpretations (from the reference to Psalm 139, 8 to the Biblical Teaching). Many are the educational implications of this study, which offers itself as a simple forerunner for further investigations (missing a specific pedagogical literature about this topic): teen idols, in fact, reflect the needs of their fanatics; otherwise they would not be famous. If these living legends never fail to talk about God it's because new generations need to believe in Something and rely on these new pagan gods because they no longer know who to believe. We need, then, a new adult language closer to those who are in search of Faith (or Trust). We need, at the same time, an educational science able to speak to young people, or it will risk to become useless. We need similar communications to that conveyed by the monthly: *Voce di Padre Pio*, February 2, 2015 which on p. 55 invites young people to “vocational weekends” by appealing to their *V Factor* (Vocation Factor). That's what new generations certainly need. That's what the future of education might need.

“Se salgo in cielo, là tu sei,  
se scendo negli inferi, eccoti”.  
Salmo 139,8.





Esiste la cultura: quella “alta”, magnifica e non sempre di facilissima comprensione; ed esistono le controculture: correnti che spaziano dall’arte alla letteratura o si radicano nel popolare sino a porre in discussione i dettami della cultura vigente; ma vi sono pure le subculture: talora più “alte” della cultura stessa, altre volte intenzionalmente pessime. È il caso del *trash*: dai programmi televisivi ai filmetti da quattro soldi, dai *tabloid* a taluni personaggi mediatici in auge nel periodo storico attuale, il pattume piace. E sempre di più. Lo scandalo è la legge della fama: vero o presunto che sia, esso si denota quale forma di eccesso, di eccedenza, di sovrabbondanza o di “opulenza” comunicative (Galbraith, 2014) le quali inducono a confrontarsi, a “far parlare”, pure tutti coscienti dell’assoluta inutilità del conversare. Dalla “farfalla” di Belen all’“uccello” di Del Piero[1], il sostrato subculturale o non-culturale che permea di sé alcuni messaggi veicolari non può passare inosservato. Anche l’educazione, se non intende venir meno al proprio mandato, ha da sporcarsi le mani con l’*incultura* – premessa ineludibile, d’altro canto, per qualsiasi analisi che possa dirsi realmente interculturale, dacché spesso ci si “scontra” per incultura, non già per nollontà reciproche. Quando il troppo eccede il tutto, buona parte di quel tutto non può che essere rimossa, accantonata, gettata nella spazzatura. Ma il poco o molto che è gettato è sintomo di uno spreco: non è buttato via perché inutile o usurato. È sovrabbondante, eccessivo e proprio per questo recuperabile. Materia di “scarto” che nasconde qualità intrinseche. Lo si può constatare fra le pieghe del quotidiano: il nero o il rom indigenti che rovistano nei cassoni dell’immondizia e vi scoprono inestimabili tesori; la gran moda dei mercatini dell’usato; le migliaia di messaggi inessenziali che si sprecano su WhatsApp.

Tutti segni, o segnali, del valore del *trash*. Oggi più di ieri, e chissà domani.

“Essere davvero poveri”, nel nostro tempo, “vuol dire: essere in modo tale che manchiamo di tutto ciò che sia in ultima analisi superfluo” (Heidegger, 2006, p. 115).



### 1. Il caso trashissimo di Alessia Gioffi

Chi non ricorda, almeno in Italia, la trasmissione culto degli anni Novanta: *Non è la Rai*?

Sono trascorsi venticinque anni dalla prima messa in onda del varietà per bambine e adolescenti, e, per celebrare la ricorrenza, il compact disc di Ambra Angiolini è stato rieditato in versione 33 giri. Una gioia per molti (ma non tutti) fra i gay della penisola, che amano il *trash*, le *starlette* e in specie le cosiddette “portinaie”, ossia le dive fai-da-te, senza arte né parte, che arrivano al successo per il solo fatto di avere i riflettori puntati contro. Un sogno di celebrità a portata di chiunque sia “strano” o eccentrico, al pari di come l’immaginario collettivo vorrebbe i gay. All’epoca dei fatti, la piccola Ambra girò l’Italia con un *tour* di straordinario successo, ma cantava rigorosamente in playback; la stampa, nondimeno, la definì come “la nuova Madonna” – la quale, di tanto in tanto, canta pure in playback – e la presentatrice televisiva (che ha avuto modo, negli anni, di dimostrare il suo talento di attrice) fortemente voluta da Gianni Boncompagni gongolò. Che ne è stato delle ragazze di *Non è la Rai*? Se lo domanda anche il settimanale *Di più*: gossip allo stato puro. E la prima delle ex teenager richiamate all’appello è Alessia Gioffi, “Terminator”. Una ragazza dal sorriso casto e angelico che faceva tremare lo studio televisivo per quanto si strapazzasse ridendo, ballando e cantando. È lei – ce



lo dice la rivista diretta da Sandro Mayer e ce lo conferma Alessia con le sue foto postate su *Facebook* in stile *Like A Virgin* – “la nuova Madonna”. Un’eletta. Da vezzosa “peperina” a donna devota a Dio. Sulla falsariga di Claudia Koll. In copertina, una giovanissima Alessia accanto a una immagine più attuale in cui la stessa ripone un cero di fianco a una Madonna in una nicchia scavata in una roccia, con la testata giornalistica che ammicca, su balzante sfondo giallo: *Ora è una santa la ragazzina di “Non è la Rai”*.

“[...] Francesco Cordella: Lei parla con Gesù?”

Alessia Gioffi: Sì, ogni giorno è come se sentissi la sua voce quieta. Mi confronto con lui su tutto, lo considero il mio migliore amico. È lui a darmi l’entusiasmo per aiutare chi è in difficoltà. Ogni giorno, giro per la città, parlo con i senzatetto e, se ho qualche soldo in tasca, offro loro da mangiare.

Francesco Cordella: Mi scusi, Alessia [...]: come campa? Dove trova i soldi per mangiare?

Alessia Gioffi: Abito fuori Roma, pago un affitto basso e ho sempre qualche lavoretto che mi permette di vivere tranquillamente: vado a fare le pulizie nelle case, faccio lavori di fatica come i traslochi; una volta sono andata pure a zappare la terra. So che accanto a me c’è il Signore che non mi farà mai mancare nulla [...].” (Cordella, 2016, p. 113).

La rivista dichiara che Alessia, oggi, ha 38 anni, e la fotografa mentre prega ponendovi a confronto alcune fotografie dei tempi della TV, quando la donna aveva appena 15 anni. Il primissimo rilievo che balza agli occhi, a dire il vero, è che Alessia porti davvero male il peso dell’età. Poi, gettando un fugace sguardo alle immagini che la ritraggono giovanissima, pare quasi naturale che si sia ridotta così: a 15 anni ne mostrava 18 o più. Un pensiero attraversa il lettore attento: come mai le piccole e grandi star che si convertono al Cristianesimo diventano così... brutte? Per carità: nessuna offesa. Il riferimento è alla sciatteria nel *look*, non alle caratteristiche fisiche. Ma Claudia Koll, come Alessia Gioffi, sembra abbia associato alla castità spirituale una trascuratezza che non è detto si addica al buon cristiano. Trucco leggero per la prima, vagamente vintage gli abiti della seconda. Insomma, si pone l’ardua domanda: meglio il fondoschiena della Colazione di *Così fan tutte* (1992) e l’allegria travolgente di “Terminator” oppure queste vesti che sanno di rinuncia, di abnegazione, di sacrificio? È davvero questo il disegno di Dio? Abbiamo, noi cristiani, un Dio *trash* o *cool*? La Bibbia insegna che Dio sia in tutto e per tutto *cool*. Sempre attuale, mai fuori tempo né fuori luogo. La cura estetica del corpo e dell’aspetto è un segno dei nostri tempi. Mai esagerare, ma nemmeno tralasciare. Perché apparire dimessi, castigati? E poi... da chi? Noi non abbiamo “[...] ricevuto uno spirito da schiavi per rimanere nella paura, ma [...] uno spirito da figli adottivi [...].” (*Lettera ai Romani*, 8, 15) di un Dio che non ha paura delle novità (Papa Francesco).

Scelte stilistiche a parte, che i giornali di un certo taglio gonfino le notizie a dismisura è noto a tutti (Debord, 2008, p. 145). Nelle immagini postate su *Facebook*, per intenderci, Alessia è decisamente più bella e ridente che nel servizio fotografico di *Di più*. C’è qualcosa che non torna. Non a caso, nessuno si sarebbe mai aspettato la reazione postuma di Alessia all’articolo: la sbarazzina degli anni Novanta si è sentita tradita nelle proprie intenzioni. Appena il tempo di leggere l’articolo ed ecco che Gioffi dichiara pubblicamente la propria insofferenza sulla sua cliccatissima pagina *Facebook*.

“Importante: Circa un mese fa sono stata contattata dalla rivista *Di più*. Non ho accettato subito. Ma solo dopo che gli ho detto: La faccio ma non per parlare di me ma di Gesù. Ok mi hanno detto!!! Abbiamo parlato ore... mi sono confidata... ma gli ripetevo... ricordati di non parlare di me ma della grandezza di Dio e non fatemi foto mentre prego!!! Il risultato??? È uscito oggi con la scritta Alessia è una santa!!! Vergognatevi! Hanno scritto minchiate! Ho 41 anni non 38, sono una grandissima peccatrice non una santa, potrei ribadire ogni parola. Ma mi fermo. Sono nera e delusa!!! Francesco io mi sono fidata di te!! Grazie grazie!! È una vergogna. Una vera vergogna. PS. Un grazie vero al fotografo che prima di andare via mi ha detto: Alessia stai attenta, tu ti fidi troppo delle persone!!!” (Gioffi, 17 luglio 2016 ore 02:29).

Giungono repentini i commenti, uno dei quali non può che concorrere al *guinness* dei primati per i contenuti più che *trash*. In questa sede si preferisce omettere nome e cognome dell’utente, ma non è possibile evitare di menzionare la dimensione forse caricaturale della “preghiera” rivolta alla nuova “santa”. “Perché pulire avvicina a Dio”, giura Madonna (2008).

“Ciao Alessia, ho letto nella tua intervista che ora fai le pulizie in casa... siccome io non posso permettermi una donna, allora dio l’Onnipotente mi ha messo sulla tua strada... verresti da me due volte la settimana, ovviamente gratis... Dio dice di aiutare i bisognosi... So che il Signore Gesù ti



darebbe il consenso e sarebbe felice di questa tua opera di bene...io abito ad Acilia... ciao... continua a pregare” (18 luglio 2016 ore 09:02).

Quasi impossibile a credersi... ma come si può domandare a una (seppure ex) diva della TV di “fare le pulizie” a casa propria? Che sia una richiesta fittizia oppure reale, suona davvero come blasfema. *Trashissima*. Scusa, Antonella Elia... visto che non sei in TV da un pezzo e che i paparazzi ti hanno continuamente fotografata in giro con un cane, verresti a portare fuori anche il mio? Perdona, Bill Cosby... dacché sei esperto nel mettere a tacere le donne (sarà poi così vero?), potresti zittire di tanto in tanto alcune mie colleghe (ma senza abusarne, eh!!!). Marisa Laurito... tanto brava in cucina... un po' di pizza co' 'a pummarola' n coppa per me e i mie amici? Insomma: come si può osare tanto?!? Alessia, dal canto suo, replica con raffinatezza e dignità alla provocazione: “Sono sicura che hai braccia forti che riescono a tenere una scopa in mano per dieci minuti” (Gioffi, 18 luglio 2016 ore 09:53). Pescando nella rete dei commenti, tuttavia, la cornice *trash* del fenomeno assume sfumature sempre più *cool*: un'utente, ad esempio, comprova che l'esempio di abnegazione offerto da Alessia – “di vero”, prosegue in effetti questa, “c'è che io vado ad aiutare persone anziane sole...” – (Gioffi, 18 luglio 2016 ore 09:53) possa dirsi educativamente valido per tutti coloro i quali non riescano a comprendere le ragioni della religione, che dal “chiuso” delle chiese può farsi un “aperto” da cui dispiegare le proprie forze creative a favore di una prosocialità autenticamente vissuta. “Mi piace, Alessia, ciò che fai insieme a Gesù. Vorrei condividere la stessa cosa con te” (19 luglio 2016 ore 15:47). *Le preghiere, di fatto, non si recitano: si agiscono*. Dio è in ognuno di noi: “ogni volta che [...] avete fatto [cose buone] [...] a uno di questi miei fratelli più piccoli, [...] l'avete fatto a me” (Matteo, 25, 40). Ecco che dal letame immondo del gossip a tutti i costi sboccia il fiore della sapienza evangelica o etica: un messaggio pedagogico di chiaro valore. Scrivere di *Non è la Rai* ha indotto a un dibattito sul ruolo della fede nella società odierna. La rivista annota che Alessia avrebbe addirittura pensato, in passato, di “farsi suora” (anni addietro lo si diceva pure di Madonna). Macché: Alessia si dichiara “una grandissima peccatrice”. Eppure ama Dio. E dà l'esempio di come si possa essere al contempo “scoppiettanti”, buoni e ricolmi di quell'amore che sa farsi prossimo al messaggio cristiano: *dare corpo alle parole*. In fondo anche Gesù è stato, a modo suo, un *clochard*. “La fede in Cristo consiste nella decisione di riconoscere il crocifisso, un uomo spogliato di ogni parvenza di potere, come [...] [proprio] Signore” (Minichiello, 2013, p. 54). Peraltro – sia consentita una pur minima faziosità – mai messaggio profetico è stato ed è *à la page* come quello cristiano.

## 2. Il boom boom di Nicki Minaj

Il famoso motto: “la vagina è mia la gestisco io” – abbastanza *trash* se non nei contenuti, almeno nella forma – è transitato dal lato A al lato B del corpo femminile. Ora che il sesso fine a se stesso è stato sdoganato, i diritti della vagina (se di buon umore) si estendono sino al didietro (ma si confida, a maggior ragione, nel buon umore di questo). Il che è *trashissimo*, in specie se a recriminare tali diritti è un'hip-hop-star di fama internazionale. Senza alcuna allusione o pure brevi giri di parole, la copertina di *Rolling Stone* del mese di marzo 2015 titola: *Nicki Minaj. Il culone è mio e lo gestisco io*. Il sito della rivista, per non farsi mancare proprio niente, consiglia: “Fate come Nicki: muovete il culo!”; la promozione prosegue: “A noi pare genuina e chi se ne frega se il suo culone è un vero culo o una protesi. Non cambia niente. Vero o falso che sia, è la sua storia. E a noi piace” dice il direttore [Massimo Coppola, *ndr*] nel suo primo editoriale, vi abbiamo raccontato abbastanza, no? O volete anche una fettina dei nostri culoni? Forza, correte in edicola!” (*Rolling Stone*, 2015).

Da non crederci.

Ma il caso di Minaj ha precedenti storici. Negli anni Novanta del secolo scorso, il sedere di Cher divenne famosissimo. Non che la star abbia mai puntato tutto sul posteriore (il canone estetico da lei incarnato, di fatto, si sposa a una vocalità scura, *blues*, di un'originalità assoluta) ma le immagini di questa grande artista con la *mise* trasparente e il *nude look* mozzafiato imperversano nei primi anni del decennio in oggetto quali simboli di trasgressione, ribellione e impertinenza al femminile. Qua e là negli States, come nel resto del mondo, si vendono poster di Cher la quale, di spalle, mostra in primo piano le morbide fattezze del suo B-side appena obnubilate dalla sottile striscia di un tanga nero ed eventualmente da reggicalze. Se si pensa che agli stivaloni Cher abbina un chiodo di pelle, risulta chiara la strategia di promozione centrata sulla tremula carne del suo *boom boom*.





Un articolo de *la Repubblica* firmato da Laura Putti documenta in questo modo il momento *clou* di un concerto di Cher a Parigi (1992).

“[...] il vero colpo al cuore i 5 mila di Parigi lo accusano a *If I Could Turn Back Time*, la canzone del video dei marinai censurato in America, quando Cher si presenta con un mini-body sadomaso, catene e striscioline di pelle nera, delle quali una, la più preziosa, scorre proprio in mezzo alle natiche tatuate” (Putti, 1992).

Dal “culo” di Cher, in linea diacronica, si passa a quello di Jennifer Lopez, ormai nota ai fan come JLo, che addirittura avrebbe assicurato il fondoschiena per la modica cifra di un miliardo di dollari.

Sino alla recente rettifica.

“Invitata al programma *Carpool Karaoke* di James Corden, uno show dove le star devono cantare i loro successi mentre girano in auto col demenziale conduttore, JLo si è lanciata in confidenze tra un brano e l’altro. E la più clamorosa è stata appunto la smentita. ‘Non esiste nessuna assicurazione di questo tipo’ ha dichiarato in diretta Jennifer” (la Repubblica, 2016).

Tuttavia, lo straordinario successo della cantante è dovuto in parte alle sue forme stratosferiche. Nel videoclip del brano *Waiting for Tonight* (1999), JLo si dimena in un ballo sfiancante tra le acque mentre l’astuta regia, riprendendola appositamente dall’alto, mostra il movimento sinuoso delle sue curve posteriori. Arriva pian piano anche per la bella Jennifer il momento di “invecchiare”, e il suo sedere si “sforma”, sino a farsi giunonico. I commenti degli utenti online sono di un *trash* inaudito, ma c’era forse da aspettarselo: se si punta sui fondelli, prima o poi si viene presi per codesti. La pagina web del quotidiano *Libero* mostra una galleria fotografica dedicata a Jennifer dal titolo: *[Avete] Presente il sedere pazzesco di Jennifer Lopez? Ecco com’è ora (a 47 anni). Giudicate voi*. Un’intestazione *horrenda*: maschilista, misogina e triviale. Un invito a nozze per chi si diverte a schernire i VIP nell’anonimato per invidia, gelosia o semplicemente per il gusto di fare del male.

“Un elefante visto da dietro o un prosciutto visto dal davanti con due zampe sproporzionatamente piccole e stortine a supporto? E ha anche la calzamaglia contenitiva...! Non è mai stata quello che si è voluto far credere. Un cesso truccato e sproporzionato, questo era la meraviglia degli affamati eterofili italici” (23 maggio 2016 ore 11:11).

Peccato che la popstar, oltre a essere bella, sappia pure cantare, ballare e recitare. Rispetto al suo portagioie, ciò che importa davvero (e che sarebbe, pertanto, passibile di critica) passa in secondo piano. Almeno per quanti si fermano al gossip (*trash*). Il *cool* è per molti, ma non per tutti.

Per concludere la trilogia delle apripista del caso Minaj, non può mancare Lady Gaga, al cui “culo” e ai cui piedi Michele Monina dedica un intero capitolo della biografia intitolata alla *performer*.

“[...] non è affatto un caso che, nonostante tanto scalpore abbia sortito la pubblicazione da parte della rivista *V Magazine* delle prime scene di seno nudo di Lady Gaga, sia proprio il sedere la parte anatomica più spesso esibita dalla cantante italoamericana. Il sedere e i piedi, altra parte anatomica per secoli messa al bando dalla Chiesa e, nel tempo, divenuta oggetto di una vera e propria venerazione da parte degli amanti del fetish. [...] Il piede, come il sedere, è una parte che Lady Gaga ci tiene a mettere sempre in evidenza [...]” (Monina, 2010, p. 40).

Se Gaga usa il sedere come contraltare all’altare della Chiesa cattolica, la vera rivoluzione è quella di Nicki Minaj, che riesce a parlare del suo “culone” e della sua fede in Dio senza scomporsi di un solo millimetro. Con Nicki siamo all’acme del *trash*: Dio passa anche attraverso il suo “culone”; ma è proprio la presenza di Dio a liberarla dalla schiavitù sodomitica e a imporsi quale nodo nevralgico della sua autobiografia personale e familiare. Ecco che il Cristianesimo si fa sempre più *cool*. Tutto ciò che lo circonda è sudicia spazzatura. Quest’ultima fa vendere; la fede nel Cristo, al contrario, non si svende: è *chicchissima*, costa troppo (o troppa fatica) e si preferisce lasciarla sullo sfondo. Il sedere, invero, è da porsi innanzi: viviamo in un mondo materiale, e il sesso ne è parte integrante. Il nucleo dell’intervista rilasciata dalla musicista a *Rolling Stone* pare essere il suo “culone”; invero si tratta del rapporto con il Cristo, figlio di un Dio che ha sopperito a un padre carnale complicato e assente. Un Dio che è *vita* contro il desiderio terreno di morire.

“Il palcoscenico [, per Nicki,] si trasforma presto in una via di fuga dalla realtà. Nicki vive a Jamaica, Queens: ‘Un brutto posto: case popolari, spacciatori e tossici di crack erano le attrazioni principali del quartiere’. I problemi veri, però, sono in famiglia. Suo padre Robert Maraj è tossicodipendente e spesso ruba in casa per comprarsi la droga. Nicki trova rifugio nella fede cristiana (ha la frase: ‘Dio è sempre con me’ tatuata in caratteri cinesi sul braccio sinistro), e anche per questo oggi lo ha perdonato. ‘Mi scrive tutti i giorni per dirmi che mi vuole bene. Prima lo disprezzavo, ora lo



considero semplicemente un essere umano che ha sbagliato. Da piccola non riesci a vedere i tuoi genitori come persone, pensi che siano perfetti’. In [...] un pezzo che parla della rottura con il suo uomo, dice addirittura di aver preso in considerazione l’overdose: ‘Sono caduta così in basso da pensare: -Forse mi sentirei meglio buttando giù un flacone di pastiglie-. Poi mi sono ripresa, perché sono troppo intelligente per farlo e perché ho tante persone intorno per cui vale la pena di vivere. Non ci ho mai pensato seriamente, ma è vero che in certe situazioni ti viene più facile pensare di non affrontarle piuttosto che provare a risolverle. A volte mi dico: ‘Perché non sparisco? Non sto parlando di suicidarmi, solo di sparire per sempre’’. [...] Una troupe di cameraman la aspetta fuori dalla macchina, pronta a girare. Lei si sistema i capelli, li getta dietro le spalle e sbatte le palpebre, aprendo e chiudendo gli occhi in rapida successione, come se si stesse resettando. Non è ancora arrivato il momento di sparire. Amen” (Weiner, 2015).

La sottilissima linea di confine disegnata dall’artista separa l’area *trash* (il “culone”, la *povertà* del Queens, la droga, i modi volgari) da quella *cool* (il pensiero elevato, il riferimento a Dio, la cultura alta, la *ricchezza* spirituale). Nulla di diverso, in fondo, da quanto poetizzato da Lady Gaga e dai fautori/dalle fautrici del genere “pop: una superficie perfetta sotto la quale dilaga la più triste delle realtà” (Lester, 2010, p. 128).

La portata pedagogica della *vena autobiografica* delle star mondiali non è affatto da trascurare. È un dono prezioso poter conoscere da vicino i drammi inconfessabili di coloro che “ce l’hanno fatta”.

Dello stesso parere è Zygmunt Bauman, che, nel rispondere a un’intervista di Stefano Marchetti, ammette: “[...] queste sofferenze così forti che i media portano nelle nostre vite possono [...] perforare l’armatura dell’indifferenza e dell’autoisolamento in cui i testimoni a volte cercano riparo per difendersi dai rimorsi di coscienza o dai rischi di resistenza attiva al male” (Marchetti, 2015, p. 62). Ben accette, allora, le confessioni di un passato di trascuratezze domestiche, del rischio vissuto di cadere nella droga o del *pensiero sventato* di suicidio. Persino se tali messaggi passano attraverso uno smisurato “culone”.

### 3. Il “figlio gay” di Gwen Stefani

Per rimanere in braccio a sant’Antonio da Padova, alla rivista ove è apparsa l’intervista al famoso sociologo (*Messaggero di sant’Antonio*) corrisponde un mensile per ragazzi con un’apposita rubrica curata da Claudio Facchetti e dedicata alla musica. Nel n. 1001 del mese di giugno 2016 compaiono “Tre buoni motivi per ascoltare Gwen Stefani”:

“1. Per la sua ottima ugola, capace di adattarsi a qualsiasi genere senza perdere in intensità. Lo ha dimostrato con i No Doubt, band di cui è la vocalist, cimentandosi tra rock e reggae; e poi da solista, dove si è misurata con il pop contaminato da urban e hip hop. Sempre con risultati eccellenti.

2. È stata tra le prime star femminili a espandere la propria popolarità in altre attività con successo. Si è buttata anche nel cinema: degna di nota la sua partecipazione a *The Aviator*, film di Martin Scorsese.

3. È un’apprezzata stilista, dote ereditata dalle donne di famiglia, sarte come la madre. È Gwen, infatti, a disegnare i suoi costumi di scena e quelli della band. Una volta raggiunta la celebrità, ha trasformato questa capacità in un vero e proprio brand dell’alta moda. I suoi abiti sono stati indossati da star globali come Nicole Kidman o Halle Berry” (Facchetti, 2016, p. 49).

Verissimo. Gwen è un’artista poliedrica, ha una buona estensione vocale (anche se la sua cover di *It’s My Life* dei Talk Talk lascia un po’ a desiderare) ed è di una bellezza peculiare che ricorda in parte Madonna e per altro verso una sorta di “bella copia” di Tori Spelling. Ciò che colpisce, però, è che un’artista che dice a se stessa: “Take a chance you stupid hoe” sia menzionata in una rivista per ragazzi di stampo cattolico. La penna scorrevole di Facchetti delinea l’impossibilità, per un giovane catto-*trendy*, di disinteressarsi delle doti canore e dello stile di una popstar alla moda che non smette mai di stupire attraverso le sue dichiarazioni. Come ogni popstar che si rispetti, del resto. Il che può essere interpretato quale segno di apertura della Chiesa cattolica ai giovani e ai giovanissimi. Una vera e propria pedagogia del credo che si attualizza per mezzo dello stesso linguaggio delle ultime generazioni.

Dio è *cool*. E non dimentica di autorappresentarsi neppure sulla carta stampata o, nel più infimo dei casi, sulla carta straccia. Ma la bionda Gwen (che sembra ossigenata, dunque una finta bionda,





alla stregua del “culone” probabilmente ritoccato di Nicki) sa essere anche *trash*, al punto da domandare a Dio... un figlio gay. È il settimanale *Vanity Fair* a renderne conto. Ma chiedere a Dio un figlio omosessuale è come pretendere che Ilona Staller reciti il rosario, o che le ex ragazze di *Non è la Rai* non cantino in playback. Ma come si può?!? Più *trash* di così c'è solo la bella e autoironica Carmen Di Pietro (quella a cui pare fosse “scoppiato” un seno) che legge su YouTube *L'Infinito* di Giacomo Leopardi. La concorrenza di Gwen, tuttavia, è davvero spietata.

“Vorrei essere benedetta con un figlio gay”. Gwen Stefani ha risposto così a una domanda sulla sessualità dei suoi figli. La cantante, che è mamma di tre figli, Kingston, 9 anni, Zuma, 7, e del piccolo Apollo, 17 mesi, ha spiegato cosa le importa davvero. ‘Voglio solo che i miei ragazzi siano sani e felici. E chiedo solo a Dio che mi guidi per essere una buona madre, una cosa per niente facile’. Lei, d'altronde, si sente molto fortunata: ‘Mi sento beata per la vita che ho e ho girato così tanto il mondo da aver conosciuto ogni tipo di persona. E non importa se sei gay o qualsiasi altra cosa’. ‘Al mondo’, ha aggiunto ‘ci sono persone buone o cattive. E io voglio essere felice. Qualsiasi viaggio dà Dio ai miei figli sarà il loro viaggio. Io devo solo essere la mamma più solidale che si possa avere’” (Saltalamacchia, 2016).

Procedendo con ordine, il messaggio dell'artista è chiaro e per nulla *trash*: la felicità dei miei figli non ha prezzo, che siano eterosessuali o omosessuali. Ma l'affermazione iniziale per cui si correla la figliolanza gay a una sorta di “benedizione divina” è *super trash*. Come se fosse Dio a designare l'orientamento sessuale dei suoi figli. Il determinismo più calvinista, per cui “ottenere una grazia” (della serie: “Va bene tutto, purché i miei figli siano felici”) si declina agevolmente, in una luce cattolica, nell’“avere la propria croce” (“Sopporto tutto, purché guadagni l'eterno”).

Cosa ci guadagna, in verità, Gwen Stefani? Le lobby gay! I gay sono uno dei *target* preferiti dalle popstar. Nell'immaginario collettivo, infatti, essi non hanno famiglia (o perlomeno non hanno figli), hanno rapporti di coppia instabili e sono quasi o sempre autocentrati. Ovvero: dispongono di mezzi economici e... spendono! In cosa investono? In tutto ciò che li possa rappresentare: nel *divergente* o nell'*eccentrico*. “Gwen vorrebbe un figlio gay? Gay come me? *I must have* tutti i suoi album!”. Con le dovute eccezioni del caso (non si può fare di tuttata l'erba un fascio), alcuni gay (ma non tutti) amano ricevere conferme da persone di successo come attrici, cantanti e popstar, in specie se di genere femminile. Personaggi come Cher e Madonna sono ancora oggi sulla cresta dell'onda grazie a due tipologie di pubblico: quello “storico” (che le segue da sempre, a prescindere dal personale orientamento sessuale) e quello LGBT (cui queste artiste dedicano gran parte dei loro sforzi, dacché, come appena menzionato, si tratta di una fascia di popolazione disposta a investire economicamente nei propri interessi culturali, subculturali e inculturali).

Ma Gwen non si contraddice solo sul piano della maternità credente: è pure divorziata. E racconta della drammatica vicenda in un'intervista per il *New York Times* citata nuovamente su *Vanity Fair*.

“I dettagli, Gwen Stefani non se la sente di rivelarli, perché deve proteggere i suoi figli. ‘Se potessi, le racconterei tutto. E per lei sarebbe uno choc’, dice alla giornalista del *New York Times* che la sta intervistando. ‘È una storia davvero buona, succosa’, aggiunge con ironia amara. La storia a cui si riferisce è il segreto che ha fatto finire, dopo tredici anni (ma stavano insieme da venti), il suo matrimonio con Gavin Rossdale. Le persone a lei più vicine sapevano tutto da tempo, ma Gwen l'ha scoperto solo in un giorno ben preciso. Era la mattina del 9 febbraio 2015, subito dopo i Grammy” (Bussi, 2016).

Insomma: smaniosa di un figlio gay e nondimeno divorziata, Gwen è per un verso un'icona gay, peraltro l'esatto opposto di ciò che si direbbe una buona credente. Ma il nome di Dio è sempre sulle sue labbra. *Trashissima* o piuttosto... *chicchissima*? Papa Francesco, per rispondere, ha aperto la possibilità del sacramento della comunione a divorziati e risposati nel discernimento degli specifici casi e ha raccomandato di non discriminare per alcuna ragione al mondo gli omosessuali: “Se una persona è gay e cerca il Signore e ha buona volontà, ma chi sono io per giudicarla?”. Un Papa *cool*. Che apre le vie del Signore non a presunti peccatori come Cristo con la Maddalena, ma a persone in cerca di Dio e peccatrici per statuto ontologico.

Una prospettiva pedagogica di assoluta attualità.

*Chicchissima*. Ma che nasce dal *trashissimo*.

E con una piccola dose di “Misericordina” per tutti.



## Note

[1] Il riferimento è al tatuaggio inguinale della soubrette (divenuto famoso come “farfalla” di Belen) e al *passer montanus* che compare assieme al calciatore in tutte le pubblicità televisive dell’acqua Uliveto (meglio conosciuto come “uccello” di Del Piero).

## Bibliografia

- Cordella, F. (2016). Ho dimenticato ‘Non è la Rai’ quando mi sono innamorata di Gesù. *Di più*, 29, 108-113.
- Debord, G. (2008). *La società dello spettacolo* (P. Salvadori & F. Vasarri, Trans.). Milano: Baldini Castoldi Dalai (Original work published 1967).
- Facchetti, C. (2016). Tre buoni motivi per ascoltare Gwen Stefani. *Messaggero dei ragazzi*, 1001, 49.
- Galbraith, J. K. (2014). *La società opulenta* (G. Badiali & S. Cotta, Trans.). Roma: Edizioni di Comunità (Original work published 1958).
- Heidegger, M. (1945). La povertà, presentazione di M. Dolcetta. *MicroMega*, 3, 2006, 109-118.
- Lester, P. (2010). *Lady Gaga. Looking for fame. Storia di un fenomeno pop* (A. Menasci Trans.). Aereostella: Milano (Original work published 2010).
- Marchetti, S. (A cura di). (2015). Zygmunt Bauman. Solitari interconnessi. *Messaggero di sant’Antonio*, 11, 60-62.
- Minichiello, G. (2013). *L’Obbedienza*. Torino: SEI.
- Monina, M. (2010). *Lady Gaga. La vita, le canzoni e i sogni di una bad girl*. Roma: Castelvecchi.
- Pastorale Giovanile Vocazionale (2015). *V Factor. Chiamati dalla bellezza. Voce di Padre Pio*. 2, 55.

## Sitografia

- Bussi, F. (2016). Gwen Stefani: “Quel mattino in cui il mio matrimonio è finito”. *Vanity Fair*, 11 marzo. Disponibile in:  
<http://www.vanityfair.it/people/mondo/16/03/11/gwen-stefani-matrimonio-finito-gavin-rossdale-divorzio> [20 agosto 2016].
- Gioffi, A. (2016). Post pubblicato in data 17 luglio ore 02:29. *Facebook*. Disponibile in:  
<https://it-it.facebook.com/Alessia-Gioffi-116584271751248/#> [04 agosto 2016].
- la Repubblica (2016). Lopez, la smentita: “Non ho assicurato il mio fondoschiena per 1 miliardo di \$”. 31 marzo. Disponibile in:  
[http://d.repubblica.it/moda/2016/03/31/foto/jennifer\\_lopez\\_assicurazione\\_sedere\\_lato\\_b-3036324/1/#contai-ner](http://d.repubblica.it/moda/2016/03/31/foto/jennifer_lopez_assicurazione_sedere_lato_b-3036324/1/#contai-ner) [19 agosto 2016].
- Libero (2016). Presente il sedere pazzesco di Jennifer Lopez? Ecco com’è ora (a 47 anni). Giudicate voi. 23 maggio. Disponibile in:  
<http://www.liberoquotidiano.it/gallery/sfoglio/11911681/Presente-il-sedere-pazzesco-di-Jennifer.html> [19 agosto 2016].
- Madonna (2008). Message to YouTube Lawsuit charges. 17 aprile. Disponibile in:  
<https://www.youtube.com/watch?v=tYQh7Ht1Ayg> [04 agosto 2016].
- Putti, L. (1992). Cher, voce e corpo ma solo per adulti. *la Repubblica*, 26 aprile. Disponibile in:  
[http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1992/04/26/cher-voce-corpo-ma-solo-per-adulti.html?refresh\\_ce](http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/1992/04/26/cher-voce-corpo-ma-solo-per-adulti.html?refresh_ce) [19 agosto 2016].
- Rolling Stone (2015). In edicola il numero di marzo. Fate come Nicki: muovete il culo! News pubblicata in data 4 marzo. Disponibile in:  
<http://www.rollingstone.it/musica/news-musica/domani-in-edicola-il-numero-di-marzo-fate-come-nicki-muo-vete-il-culo/2015-03-04/> [18 agosto 2016].
- Saltalamacchia, S. (2016). Gwen Stefani: “Se mio figlio fosse gay”. *Vanity Fair*, 29 marzo. Disponibile in:  
<http://www.vanityfair.it/people/mondo/16/03/29/gwen-stefani-figli-foto-intervista-blake-shelton-gossip> [20 agosto 2016].
- Weiner, J. (2015). Nicki Minaj: “Sono una fottuta culona!”. *Rolling Stone*, 8 luglio. Disponibile in:  
<http://www.rollingstone.it/musica/interviste-musica/nicki-minaj-sono-una-fottuta-culona/2015-07-08/> [19 agosto 2016].



SAGGI

ROBERT SCHUMANN TRA LETTERATURA, MUSICA E INFANZIA.  
I “CONTORNI” LETTERARI E PEDAGOGICI DELLA NARRAZIONE MUSICALE  
DELL’OTTOCENTO  
di Leonardo Acone

Lo scopo del saggio è quello di mettere in stretta correlazione – e in un rapporto di “pedagogica dipendenza” – la letteratura e la musica, introducendo un nuovo paradigma – sorta di *metalinguaggio* artistico – capace di “intercettare” l’infanzia, recuperarne le pieghe più nascoste e le cifre psicologiche più essenziali. Il rapporto tra le due arti si basa, sul piano scientifico della ricerca, su un tragitto di consolidata esperienza che sta vedendo un soddisfacente avanzamento di carattere interdisciplinare; sul piano della divulgazione e della possibilità di approfondimento estetico, invece, punta sulla modalità di comunicazione affidata alla formula della lezione-concerto, evento a metà strada tra *performance* artistica e comunicazione didattica, capace quindi di convogliare, su un sottile asse di confine tra le arti, campi di sapere e potenziali fruitori che, tradizionalmente (e purtroppo), sono separati dagli invisibili steccati teorici ed esperienziali che dividono due tra le più elevate forme di espressione esistenti.

In termini contenutistici, la proposta parte da una contestualizzazione storico-artistico-letteraria ben precisa poiché prende, come soggetto fulcro del discorso, un compositore che, durante l’Ottocento romantico, ha posto al centro della sua formazione musicale e della conseguente produzione compositiva entrambi gli elementi che consentono di individuare una innovativa relazione triadica: da un lato l’esigenza di “narrare” attraverso l’arte dei suoni, operando così, mediante mirabili “trasposizioni d’arte” e un’efficacia senza precedenti, una sovrapposizione ed una interscambiabilità tra letteratura e musica tali da preludere al fecondo periodo del *Poema sinfonico*; dall’altro una incessante, costante necessità di “ritornare artisticamente” alla visione fanciulla delle cose, cogliendo riverberi, sentimenti, sensazioni ed emozioni della regione incantata del vivere. Schumann ripercorre esteticamente l’infanzia, e lo fa da narratore musicale capace di una visione riepilogativa che va dalla sottile descrizione psicologica fino alla intersezione completa di tutti i vettori che in queste note si inseguono, con la trasposizione in musica di sagome e narrazioni della grande letteratura per l’infanzia. A tal proposito si prendono in considerazione (e in ascolto), del compositore tedesco, tre raccolte che attraversano un decennio e che, partendo dalla rappresentazione dell’infanzia in una dimensione di evanescente racconto, attraversano opere letterarie di elevatissima derivazione (E.T.A. Hoffmann), e giungono a “compimento” in una visione di condivisione artistica, pedagogica e letteraria interamente riferita all’infanzia di ogni tempo.

Le due composizioni pianistiche del 1838, *Kinderszenen* op. 15 e *Kreisleriana* op. 16, testimoniano, da un lato, la possibilità di cogliere l’essenza piena della psicologia fanciulla e del racconto meraviglioso del vissuto infantile; dall’altro la capacità, della musica, di ampliare lo spettro narrativo della letteratura, potenziandone i “climi emotivi” e trasponendo in suono l’essenza contenutistica di personaggi, vicende e accadimenti interiori. Il tutto si “compie”, e completa, nel 1848, quando con l’*Album per la gioventù* Schumann riesce a sintetizzare, in una raccolta di impianto didattico, una inscindibile relazione pedagogica, artistica, letteraria ed estetica capace di cogliere il “senso” primo dell’infanzia, nella semplicità bambina di suoni e sussulti, fino a giungere alla rappresentazione musicale della letteratura prossima alla fanciullezza grazie a piccoli brani – come *Sheherazade* e *Mignon* – che si rivelano nuovi modelli nell’individuazione di un paradigma in grado di tenere felicemente insieme letteratura, musica e infanzia.

This essay aims at creating a link, in a relationship of pedagogical dependance, between literature and music, thus introducing a new paradigm, a sort of artistic meta-language, able to “catch” childhood recovering the most hidden fields and the most essential psychological traits of this dimension. We have examined, on the basis of a consolidated experience in both fields, the relationship between these two forms of art, also using an interdisciplinary approach.

As concerns the task of divulgation as well as that of the aesthetic analysis, the formula of lecture-concert has been adopted, as it is an excellent tool of compromise between the artistic performance



and the didactic communication, being situated on a thin border between these two forms of art, that are among the highest forms of art, but traditionally (and unfortunately) separated by theoretical as well as practical barriers.

In terms of content our proposal is based on a very specific artistic and literary contextualization as it takes, as subject focus of the present research, a composer lived in the 19th century, the so-called Romantic Age.

This composer, during the period of his professional training as well as that of his subsequent musical production, has made all efforts aiming at uniting these two different forms of art, transforming this matter as the central one of his activity.

The result is, on the one hand, the creation of a very original and valid effect, never experienced before, a unique mixture of music and literature (which constitutes the prelude to the fertile period of the *Poema Sinfonico*). On the other hand the urgent necessity of returning to a childish vision of reality, able to catch reflections, feelings, emotions and sensations of this enchanted phase of human life.

Schumann aesthetically analyses the childish dimension transforming himself into a sort of musical storyteller, able to portray a full vision of the childhood experience, starting from the subtle psychological traits of children up to the complete intersection of this dimension with the musical notes, considered carriers of the same factors.

The result is the transposition in music of the characters and the narrations belonging to the great children literature. In this regard we examine (and listen to) three collections of this great German composer, during a decade, which – starting from the description of the childish universe – as it is contained in literary works of high literary standards (ETA Hoffman) – give us a full new vision of this dimension, concerning children of all ages, complete in its artistic, pedagogical as well as literary aspects.

The two piano compositions of 1838, *Kinderzenen* op. 15 and *Kreisleriana* op. 16, show on the one hand, the ability to catch the essence of the childish psychology and that of the marvelous tales, and, on the other, the possibility, through the art of music, to broaden the narrative possibilities of literature, enhancing the emotional atmosphere and transposing into sounds the essence of characters, facts and internal events. The climax of this kind of production is reached by Schumann with his *Album for youth*, a collection having didactic purposes, in which the composer harmonizes, in an inseparable relationship, the pedagogical, artistic and literary aspects. Thanks to this relationship it is possible to catch the primary “sense” of childhood, in the childish simplicity of sounds and gasps. The final result is the musical representation of the children literature, as in pieces like *Sheherazade* and *Mignon*, which can be considered the innovative models to identify a new paradigm being able to keep together literature, music and childhood in a successful way.



### 1. *Contorni musicali e letterari*

Volendo collocare una riflessione “ai margini” di una esperienza educativa, estetica ed artistica complessa come una “lezione-concerto”, con tutte le implicazioni di ordine contenutistico che le sono





proprie e le si affiancano, si deve necessariamente partire dal concetto di *aura*, magistralmente delineato da Walter Benjamin, teso alla individuazione di tutto ciò che comporta una sorta di irripetibilità dell'evento (Benjamin, 1936/2013).

Potrebbe sembrare una premessa paradossale, lavorando sulla decifrazione dei contorni di un evento che si propone proprio grazie a quella “riproducibilità tecnica” che, secondo lo studioso, andava a perdere, di tutti gli elementi riproponibili, proprio l'*aura* dell'istante, la magia della presenza, l'*appeal* della presa diretta; ma ci si vuole riferire, in queste che si intendono quali vere e proprie “note a margine”, ad un'*aura* che, sebbene non possa ritrovarsi nelle fattezze digitali della riproposizione tecnica, si pensa quale atmosfera estetica di elevato potenziale pedagogico, frutto di intersezione d'arti e saperi, foriera di ricordo, narrazione e racconto; matrice di immediata consapevolezza di sé, grazie all'esperienza pluridimensionale affidata a diversi linguaggi. Un'*aura* ridefinita quale momento privilegiato di fruizione d'arte e racconto. E tale *aura* viene qui sottolineata proprio quale orizzonte privilegiato rispetto ai “contorni” del “dicibile”, che si affiancano “timidi”, negli spunti riflessivi che andiamo elaborando, alla “irripetibilità riprodotta” dell'evento, capace di raccontare e cogliere il recondito “indicibile” o, quanto meno, una sua parvenza di senso.

Robert Schumann, nel cuore dell'Ottocento, riconosce e rielabora proprio la “dicibilità” dell'*indicibile* mediante l'arte dei suoni. L'arte più slegata dall'*immanente*, meno semanticamente riconoscibile e decifrabile (Schopenhauer, 1819/1989), più lontana da “significati” certificabili appartenenti alle altre forme di linguaggio, diviene il “medium” grazie al quale l'infanzia si colloca al centro dell'atto artistico-comunicativo: l'intersezione letteratura-musica si rivela, forse, quale linguaggio privilegiato per attuare un canale educante; quando a tale intersezione si aggiunge l'ulteriore vettore riguardante l'infanzia ci si rende conto, di colpo, che l'universo infantile amplia in maniera esponenziale il potenziale pedagogico dell'arte tutta (Acone, 2016). La letteratura e la musica, “incontrando” l'infanzia, strutturano una relazione triadica che supera anche i canonici rapporti tra narrazione e “scenari” infantili e giovanili. Quella che, nelle sue manifestazioni letterarie più ortodosse, si conferma – quasi riduttivamente – letteratura “per” l'infanzia, in questo interdisciplinare spettro ampliato, diventa un indissolubile sinolo che, sintesi di letteratura e musica (ovvero delle arti capaci di “narrare” mediante suoni semplici e suoni significanti) diviene espressione artistica *per* l'infanzia, *dell'*infanzia, *sull'*infanzia. Di fatto, mediante l'opera di riproposizione artistica che passa attraverso le tinte sonore delle trasposizioni musicali, un compositore come Schumann “musica” l'infanzia, in una felice forzatura semantica dove il “musicare” qualcosa diviene la possibilità stessa di narrarne l'essenza, senza ripiegarsi nelle consolidate coordinate riferibili alle differenti modalità attraverso le quali, di volta in volta, la narrazione intercetta l'infanzia relegandola al ruolo di fruitrice, di argomento o di soggetto. “Musicare l'infanzia” diventa, in tale “allargamento prospettico e semantico”, la possibilità stessa di sfiorare la regione infantile, inquadrarne sfumature e riverberi, rivolgersi ad essa ed al contempo coglierne sogni, ricordi ed incanti lontani.

## 2. Premesse sonore d'infanzia e racconto

Nel 1848 Robert Schumann pubblica l'*Album per la gioventù*, op. 68, che eredita e porta a compimento una serie di vettori musicali che aveva preso inizio dieci anni prima, nel 1838, con le op. 15 e 16, rispettivamente *Scene infantili* e *Kreisleriana* (Schumann, 1838/1977; 1838/1977; 1848/1983), nelle quali il compositore tedesco riusciva a convogliare uno sforzo interpretativo e narrativo-musicale senza precedenti (Acone, 2015).

In *Kinderszenen* (*Scene infantili*) l'infanzia, narrata attraverso le note di un pianoforte, viene colta nella sua essenza piena; nella sua quotidianità genuina; nella totale assenza di artifici descrittivo-letterari tendenti – come ci si sarebbe potuto aspettare per l'epoca cui ci si riferisce – a “cristallizzare” una accomodante immagine dell'età infantile ad uso e consumo del mondo adulto. In questa narrazione musicale Schumann si rivela “pienamente” romantico, ovvero capace di mettere in connessione e risalto alcuni dei parametri essenziali della poetica e delle istanze estetiche, letterarie ed esistenziali riferibili allo *Zeitgeist* del Romanticismo (Donà, 2006; Rosen, 1995/1997; Whittall, 1987/2003): fanciullezza, poesia, musica, candore, innocenza, turbamenti e desideri; tutto viene colto in una immediatezza riepilogativa e diviene paradigma interpretativo che si serve dello spirito romantico per cogliere una nuova immagine d'infanzia; un'immagine nella quale ritroviamo storia e storie (Bichsel,





1982/2012), racconti orali e fiabe antiche, dimensioni domestiche e quotidiane, giochi e paure, stanchezze ed entusiasmi.

Schumann diviene “cantore” d’infanzia senza l’ausilio delle parole, che supera in uno slancio semantico non più codificabile attraverso la canonica – stretta – corrispondenza tra significato e significante, ma attraverso la felice indefinitezza del mezzo sonoro e musicale: significante vago, spettro multiforme, capace di “raccontare” e “reggere” un significato altrettanto vago, ma osservabile per “intenzione” di inquadramento e riconoscibilità. La musica di Schumann non è l’infanzia e non può esserlo! Ma le è prossima; vicina; ne racconta l’incanto, ne coglie il riverbero, ne dice la latenza che permane – fuoco fatuo d’antica meraviglia – nell’animo degli adulti inariditi di pascoliana memoria (Pascoli, 2002). Sostanza di quanto appena espresso si rivelano le parole rivolte alla moglie Clara proprio in merito ad una musica capace di divenire “eco delle parole che mi hai scritto una volta, che ‘a volte ti sembro un bambino’ – in breve mi sentivo un fanciullo e ho scritto circa trenta coserelline spassose, ne ho scelte dodici [che diverranno tredici] e le ho chiamate *Kinderszenen*. Ti piaceranno, ma devi dimenticarti di essere una virtuosa” (Schumann, 1914, p. 280).

L’infanzia “suonata” diviene specchio di una interpretazione raffinata e puntuale, una sorta di vera e propria narrazione musicale affidata al timbro multiforme e sapiente del pianoforte, strumento dai mille colori e dalle mille sfumature, quasi tavolozza d’incanto dalla quale far scaturire le molteplici e varieguate rappresentazioni e gradazioni cromatiche della vita dei bambini. Sembra essenziale aggiungere, inoltre, che ad uno sguardo attento alla intera struttura della raccolta ed alla successione dei piccoli brani si evince – immediato – uno schema che manifesta la consapevolezza di Schumann; l’intenzione di fondo che lo rivela quale ritrattista e narratore, oltre che grande musicista. Egli infatti crea una “cornice di senso” – mai come in questa sede l’individuazione di tale struttura conforta le riflessioni che si vanno elaborando – all’interno della quale colloca l’interpretazione musicale dell’infanzia, e lo fa ben evidenziando le coordinate del “racconto” entro cui questa narrazione si svolge, consegnando tali “margin” fluidi e bellissimi – laddove la *fluidità* si scopre quale paradigma essenziale dei rapporti interdisciplinari tra letteratura, arti e infanzia (Beseghi, 2011) – ai due brani che, anche a livello compositivo-strutturale, fanno da confine alla dimensione spazio-temporale del racconto: il primo e l’ultimo brano non fanno altro, infatti, che “incorniciare” tutto quanto si sviluppa nei rimanenti e “contenuti” 11 brani. Il primo, *Da genti e paesi lontani*, sembra introdurre il quotidiano infantile in una dimensione tanto prossima al “fiabesco”, poiché genti e paesi lontani (nel tempo e nello spazio, ci viene da pensare), non sono altro che una modalità elegante per riproporre, senza “smentita” letteraria alcuna, l’*incipit* senza tempo della tradizione più antica e riconoscibile: “C’era una volta...”. L’ultimo brano, a sua volta, conferma quanto tutto ciò che si è ascoltato in mezzo, tutto quanto si è vissuto tra sussurri, entusiasmi, sogni, cadute, giochi ed affetti, sia in realtà il “racconto” di quanto “suonato”: *Parla il poeta*. Il narratore, il lettore, il pianista, il compositore divengono una cosa sola, in una sintesi d’arte che tutto comprende, e che tutto riverbera confortevolmente. Non si tratta, a guardar bene, di un *escamotage* attraverso il quale Schumann “sfuma” la presunta mancanza di veridicità rappresentativa della musica nella vaghezza accogliente della fiaba e del racconto antico; piuttosto è la ribadita convinzione dell’artista che arriva ad una certezza: qualunque sia la forma d’arte utilizzata, l’*aura* della fanciullezza si “permea” di letteratura e musica, nel senso che risulta impossibile pensare al concetto stesso di infanzia senza concepirlo come dimensione di racconto, come regione riepilogativa, archetipica e primigenia della vita degli uomini; l’infanzia, in questo senso, “è” racconto; letterario, musicale o, meglio ancora, messaggio espresso mediante entrambe le forme comunicative; per cui non si può cogliere l’infanzia, sembra dire Schumann, se non raccontandola o, meglio ancora, raccontandola mediante un’arte che ne confermi la labilità, la vaghezza, l’irrisolta ed incantevole mutevolezza, l’incertezza di tracce e confini, tanto cangianti e fluidi quanto gli animi bambini che li delineano, innocenti e divinamente inaffidabili.

Principio e fine, introduzione e teatrale commiato filtrano, tra le maglie del “narrato”, le “scene” dell’infanzia, in una efficacia descrittiva che funziona fin dal titolo: *scene* appunto. Schumann isola immagini, attitudini, tensioni, emozioni, attese, sentimenti, arrivando a sublimare, nell’evanescenza di “scene musicali”, l’ineffabile sostanza della natura bambina. I piccoli brani si avvicinano in un susseguirsi di atmosfere domestiche, stati d’animo, giochi, momenti di delicata introspezione (preghiere, visioni, sogni); tutti sapientemente calibrati nel rispetto di una “cifra” infantile, senza eccessi, senza scavi interiori troppo profondi; con una cura che sonda, senza invasività alcuna, la psicologia



infantile con finezza assoluta, arrivando a cogliere le sfumature più recondite dello sguardo che i “piccoli” riescono a proiettare sul mondo e sulle cose che li circondano.

La dimensione del sogno, del sonno, della visione notturna e “serenamente misteriosa” si pone quale orizzonte privilegiato della ricostruzione dimensionale che il musicista tedesco elabora e propone: *Bittendes Kind*, *Traumerei*, *Kind im Einschlummern* – che riportiamo con i titoli in lingua originale nel rispetto di un riferimento semantico ampliato che il Tedesco, in quanto tale, consente – sono i brani riferibili ad una delicata operazione di osservazione; Schumann osserva con gli occhi di chi, artista narratore, sa porsi in sintonia con la stessa – ingenua – prospettiva di osservazione dei bambini. Il racconto musicale di Schumann diviene, così, “attendibile” quanto più l’arte dei suoni si rende capace, per sua stessa natura, di approssimarsi alla visione d’incanto, estetica e pura, dei fanciulli d’ogni tempo.

E tale “condivisione” di purezza fa il paio, nella “poetica musicale” schumanniana, con l’altro aspetto della visione infantile del mondo, che è quello riferibile a quanto di più “incontrollabile” rimane, dell’essenza bambina, tra le fibre della personalità di chi è adulto. Anche il desiderio mai sopito, la voglia e il sogno di andare oltre, quel *sehnsucht* già prima richiamato sembrano divenire, nella intenzione artistica omnicomprensiva di compositori come Schumann, le proiezioni avanzate e mai estinte di epigoniche – e a volte disperate – istanze d’infanzia.

### 3. Tra lettere e note: *Kreisler* da Hoffmann a Schumann

I *Kreisleriana*, nella conferma a più livelli di una alternanza tra natura e “nature” dell’uomo (una logica, riflessiva, pacata; l’altra inquieta, indomita, febbrile e desiderante), tanto vicina al *topos* letterario del “doppio” e del dualismo (basti pensare ad autori come Johann Wolfgang von Goethe, Jean Paul Richter, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann), “completano” lo scenario riferibile alla narrabilità musicale della psicologia degli uomini, bambini o adulti che siano. La derivazione letteraria – guarda caso “duplice” anch’essa – si riferisce a due opere di Hoffmann, ovvero gli omonimi *Kreisleriana*, del 1815, e le *Considerazioni filosofiche del gatto Murr*, del 1821. In entrambi i testi Hoffmann passa in rassegna la conflittuale e desiderante natura degli uomini, condensandola nella figura del protagonista Johannes Kreisler, e nel secondo dei due testi estremizza il conflitto tra riflessiva indole pacata ed inclinazione “infantile”, beffarda e a tratti addirittura mefistofelicamente dionisiaca, grazie all’intreccio relazionale tra uomo e animale. Schumann, se possibile, esalta tale conflitto attraverso una cifra giocosa, sfrontata, a volte sofferta e inquieta, tale da fornirci un vero e proprio caleidoscopio di emozioni; tutte umane; tutte estreme; tutte vere. Tanto più vere quanto più riconoscibili come assolute, essenziali, immediate come solo le emozioni fanciulle sanno essere. Le otto fantasie che compongono la raccolta op. 16 ci consegnano proprio tale alternanza e lo fanno, ad un primo livello, in un’alternanza di brani veloci, convulsivi e febbrili intervallati da brani lenti e misurati; ad un secondo, più profondo e recondito livello, all’interno di ogni brano, a rivelare, anche nei profili più riconoscibili e manifesti, una profonda inquietudine che cela, spesso, una doppia natura (Kim, 2005; Rosen, 1995/1997); tanto più sorprendente e sconcertante (come negli ultimi due brani) quanto più nascosta tra le pieghe di una “normale” apparenza.

### 4. La gioventù tra i tasti di un piano: *musicare l’infanzia*

Dieci anni dopo le opere numero 15 e 16 di Schumann, nel 1848, Robert Schumann ricolloca l’infanzia al centro della propria arte pianistica. Lo fa con una perizia ed una precisione facilmente deducibili dal fatto che l’*Album per la gioventù* op. 68 è una delle sue ultime composizioni pianistiche. In merito si recuperano ed elaborano poche, essenziali riflessioni che portano, però, alla possibilità di inquadrare questa raccolta come esaustivo punto di confluenza artistica, estetica, narrativa e formativa del rapporto tra letteratura, musica ed infanzia all’interno del “tragitto” romantico di Robert Schumann.

Il libro ha una intenzione didattica di fondo ma, per dirla con Elisabeth Green, ci si chiede se l’*Album* possa essere realisticamente considerato soltanto “per” l’infanzia, dato lo spessore contenutistico cui si va incontro nell’avvicendamento delle pagine pianistiche che lo compongono (Green,



2009). Tale legittimo interrogativo ci riporta alle considerazioni iniziali di queste note, laddove si proponeva uno sguardo sull'arte musicale che la inquadrasse come manifestazione artistica “narrante” in senso lato, e cioè capace di espletare una funzione “sintetica”, di aprire un vettore narrativo *per l'infanzia, sull'infanzia, dell'infanzia*.

E così, brano dopo brano, piccolo studio dopo elementare melodia, ci si trova ad ascoltare la trasposizione in musica di stati d'animo (*Prima perdita*), di immagini care alla letteratura romantica (*Cavaliere selvaggio*), di personaggi oscuri ed enigmatici (*Knecht Ruprecht*), di giochi (*Giro tondo*, facilmente collegabile ai giochi descritti nelle *Kinderszenen* di dieci anni prima), di descrizioni atmosferiche e stagionali (*Canto di Primavera; Inverno*), fino a giungere ad un significativo esempio di impressionismo psicologico musicale (*Impressioni dopo il teatro*), nel quale la musica riesce a darci testimonianza del “non detto”, della fragilità mnemonica cui si sostituisce la categoria dello “stupore”, tanto prossima alle meravigliose e meravigliate menti infantili. I bambini non ricordano precisamente una musica ascoltata a teatro, ma la musica può rappresentare a meraviglia l'*incantamento* provato durante un ascolto, attento o distratto che sia; comunque stupito; che resterà nella dimensione del ricordo sfumato; e tanto più potente.

### 5. Compimento musicale d'infanzia

Schumann conduce, attraverso l'incalzante susseguirsi dei piccoli brani di questa – ben più numerosa – raccolta, in direzione di quello che si può cogliere, forse, quale punto d'arrivo e “compimento” estetico delle note che si vanno elaborando “a margine” della partitura; letteratura, racconto, narrazione, musica, infanzia, si incontrano tutti in due brani che divengono sintesi dell'intero percorso fin qui tracciato: *Sheherazade* e *Mignon*. Inesausta narratrice di mille e una storia l'una, custode di infantile e melanconica saggezza l'altra; dalla fiaba antica di Sultani e Visir agli struggimenti del *Wilhelm Meister* di Goethe; dalla narrazione salvifica ed aurorale delle notti arabe al crepuscolo romantico di un anelito disilluso nel ricordo lontano dell'Italia. Eroine bellissime e distanti, Sheherazade e Mignon vengono “ritratte” da Schumann con una efficacia musicale che ci rimanda il profilo essenziale di entrambe: inesausta narratrice l'una, in una scrittura di reiterata ciclicità che, notte dopo notte – e nota dopo nota – si ripropone mai doma; dolente custode l'altra, in una struggente linea melodica che, senza patetismo alcuno, esprime tutta la disillusione di chi “si” perde, ma non è vinto. Profili, questi, tanto vicini a quei ritratti psicologici che Franz Liszt avrebbe composto di lì a pochi anni con *Eine Faust Sinfonie in drei Charakterbildern*, guarda caso ancora da Goethe, e nella quale il compositore ungherese affida alla possente e variegata partitura orchestrale il compito di tracciare tre “profili psicologici” relativi ai tre protagonisti del capolavoro del grande scrittore: *Faust*, *Margherita* e *Mefistofele* (Maione, 2002).

Tutta la ricchezza interiore delle due giovani protagoniste ritorna nelle eleganti volute melodiche ed armoniche della partitura di Schumann che, tra l'altro, raggiunge questa estrema e compiuta sintesi in brani che “intercettano” a tutto tondo l'infanzia, poiché al già ampliato spettro *per, de e su* l'infanzia, egli aggiunge – e tale aggiunta, a fronte di un livello musicale sicuramente inferiore alle raccolte di dieci anni prima, consolida la raccolta in oggetto quale composizione di maggior rilievo nelle linee di studio che si vanno tracciando – il fondamentale parametro della riproducibilità “da parte” dell'infanzia, in ciò recuperando quel latente – e tanto importante – impianto di natura pedagogica e didattica che permea l'intera raccolta.

A differenza delle precedenti composizioni, che pure avevano colto ogni sfumatura dell'*area* fanciulla del vivere, questa può essere suonata *dall'infanzia*, consentendo a chi scrive queste note – e ne suona altrettante – di chiudere un cerchio all'interno del quale, grazie ad artisti del calibro di Schumann, si giunge ad una consapevolezza di totale prossimità tra ogni arte del racconto e regione infantile.

Si può *musicare* l'infanzia; e l'infanzia – felice circolarità – può “far musica” di sé.

### Bibliografia



- Acone, L. (2015). *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Acone, L. (2016). L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente. In L. Dozza & S. Ulivieri (A cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 730-738). Milano: FrancoAngeli.
- Benjamin, W. (2013). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*. Milano: Bur. (Original work published 1936).
- Beseghi, E., & Grilli, G. (A cura di). (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Bichsel, P. (2012). *Il lettore, il narrare*. Bologna: Comma 22. (Original work published 1982).
- Donà, M. (2006). *Filosofia della musica*. Milano: Bompiani.
- Goethe, J. W. v. (1974). *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*. Milano: Adelphi.
- Goethe, J. W. v. (2004). *Faust e Urfaust* (traduzione italiana a cura di G.V. Amoretti). Torino: Feltrinelli.
- Green, E. (2009). *Is Schumann's Album for the Young really for the young?* North Parramatta Sydney: The King's School.
- Hoffmann, E. T. A. (1930). *Considerazioni filosofiche del gatto Murr*. Roma: Formiggini.
- Hoffmann, E. T. A. (1992). *Kreisleriana*. Pordenone: Studio Tesi.
- Kim, C. H. (2005). *E. T. A. Hoffmann's influence on Robert Schumann's Kreisleriana, op. 16*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from: <https://etd.ohiolink.edu/>.
- Liszt, F. (2002). *Eine Faust Sinfonie in drei Charakterbildern*. London: Edition Eulenburg.
- Maione, R. (2002). *Il Poema Sinfonico. La musica come categoria poetica*. Roma: Ricordi.
- Pascoli, G. (2002). *Poesie e prose scelte*. Milano: Mondadori.
- Rosen, C. (1997). *La generazione romantica*. Milano: Adelphi. (Original work published 1995).
- Schopenhauer, A. (1989). *Il mondo come volontà e rappresentazione*. Milano: Mondadori. (Original work published 1819).
- Schumann, R. (1914). *Jugendbriefe. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Schumann, R. (1977). *Kinderszenen, Op. 15*. München: Henle Verlag. (Original work published 1838).
- Schumann, R. (1977). *Kreisleriana, Op. 16*. München: Henle Verlag. (Original work published 1838).
- Schumann, R. (1983). *Album per la gioventù, Op. 68*. Milano: Ricordi. (Original work published 1848).
- Whittall, A. (2003). *Musica romantica*. Ginevra-Milano: Rizzoli Gruppo Skira. (Original work published 1987).



SAGGI

“IN VITA MUOIO E CON LE IMMAGINI RINASCO”.  
IL CUORE POETICO DI ELSE LASKER-SCHÜLER  
di *Francesca Antonacci*

L'articolo si propone di esplorare la figura della poetessa Else Lasker-Schüler (Elberfeld, 1869 – Gerusalemme, 1945).

La sua operatività artistica si rivela essere una preziosa fonte educativa, nella misura in cui crediamo in una pedagogia vivificante, appassionata, poetica e politica; come una disciplina capace di parlare al *cuore* delle cose, delle dinamiche, delle relazioni, dei contesti con un intento trasformativo.

Il suo lavoro attraversa temi di grande rilevanza pedagogica, come la speranza in un'istanza di conciliazione, la relazione partecipata con la natura, la difficile convivenza tra le fedi, il ruolo dell'infanzia come stagione simbolica e del gioco come esperienza originaria e vitale, necessari per conservare un'attitudine aperta al cambiamento.

La poetica immaginifica di Lasker-Schüler si pone come vettore di una conoscenza integrata poiché, parlando il linguaggio simbolico delle immagini, diventa strumento dotato di un potere mediatore e trasformativo, che agisce nel concreto, modificando emozioni, saperi, interpretazioni, giudizi e idee di chi vi entra in contatto.

L'articolo descrive questo contatto e le sue rilevanze educative, facendo riferimento a una pedagogia sensibile al mondo dell'operatività artistica (Gennari, 1994; Dallari, 2005; Dallari & Francucci, 1998; Dewey, 2010; Mottana, 2002; 2010; Musaio, 2007); a una teoria dell'immaginazione e dell'immaginario (Bachelard, 1993; Corbin, 2005; Durand, 1995); ma soprattutto facendo parlare le poesie e le immagini di Else Lasker-Schüler (1990; 1993; 1995; 1996; 2012).

The article aims to explore the figure of the poetess Else Lasker-Schüler (Elberfeld, 1869 – Jerusalem, 1945).

Her artistic work is revealed as an invaluable educational source, insofar as we believe in a vivifying, passionate, poetic and political pedagogy; as a discipline that can speak to the heart of things, dynamics, relations and contexts with a transformative intention.

Her work goes through themes of great pedagogical significance, such as the hope in an aspiration for reconciliation, the share relationship with nature, the difficult coexistence of religions, the role of childhood as a symbolic season and of play as an original and vital experience, necessary to keep an open attitude to change.

The highly imaginative poetics of Lasker-Schüler stands as a vector of an integrated knowledge as, speaking the symbolic language of images, it becomes an instrument with the power to mediate and transform, which acts concretely, modifying the emotions, knowledge, interpretations, opinions and ideas of those who come into contact with it.

The article describes this contact and its educational significance, with reference to a pedagogy that is sensitive to the world of artistic work (Gennari, 1994; Dallari, 2005; Dallari & Francucci, 1998; Dewey, 2010; Mottana, 2002; 2010; Musaio, 2007); to a theory of the imagination and the imaginary (Bachelard, 1993; Corbin, 2005; Durand, 1995); but above all by making the poetry and the images of Else Lasker-Schüler speak (1990; 1993; 1995; 1996; 2012).





Figura 1: Else Lasker-Schüler, *Der Schlangenbeschwörer*, 1912

### 1. Una poetica tra immagini e parole

Questo disegno di Else Lasker-Schüler (Elberfeld, 1869 – Gerusalemme, 1945) si profila come primo oggetto da incorniciare con bordi taglienti. In primo luogo perché è il disegno di una poetessa, che denuncia una impossibilità della parola, la quale evapora dalla pagina bianca per trasformarsi in schizzo, colore, forma. Perché mai una incantatrice della parola avrebbe bisogno di disegnare? Eppure Lasker-Schüler amava disegnare e anche nei suoi testi poetici sono abbondanti tratti e colori, le caricature e le immagini usate al posto delle parole o a completare e segnare la tonalità espressiva delle pagine, dei biglietti e delle lettere agli amici. Stelle, falci di luna, cuori, arabeschi, espressioni del viso, figure stilizzate sono parte integrante dei testi, non un mero strumento esornativo (Gigliotti & Pedotti in Lasker-Schüler, 1990, p. XIV) e inoltre una ricca produzione di opere ne riconosce il ruolo di pittrice accanto a quello di poetessa (Salmon, 2006; Shedletzky, 2005).



Figura 2: Else Lasker-Schüler, *Cartolina ad Agnon*, 1933



Per comprendere la figura di Else Lasker-Schüler – la poetessa veggente – è necessario integrare i linguaggi espressivi da lei utilizzati, la parola dunque, il disegno, ma anche le arti performative, dal momento che la sua opera incandescente non è scindibile dal personaggio teatrale, giocoso e spettacolare che amava vestire in modo eccentrico (con i capelli corti, colma di bigiotteria appariscente e fumando da lunghi bocchini) ed esotico (abiti mediorientali per coltivare il mito di poetessa proveniente da un altrove difficilmente comprimibile in un tempo e in uno spazio realistici).

Non era raro imbattersi nei *poetry reading* delle sue opere, o in vere e proprie *performance* mascherate per i suoi numerosi amici e per gli avventori dei caffè da lei frequentati assieme ai maggiori esponenti della cultura berlinese di inizio del secolo scorso (Franz Marc, Karl Kraus, Oskar Kokoschka, Peter Hille per citarne alcuni).

Nell'immagine riprodotta all'inizio di questo articolo, Lasker-Schüler disegna se stessa adeguatamente travestita e agghindata come incantatrice di serpenti, con un pubblico di amici esotici alle spalle, che assistono alla sua *performance*.

Chi sta ammaliando questa incantatrice di serpenti che gioca tra un immaginario arabeggiante e indiano, mischiando colori, strumenti, costumi? Quella serpe nera sollevata da terra per ascoltare meglio il suono soave della suonatrice di *pungi*, può rappresentare il secondo marito, il suo editore, i suoi amici infidi o incantati, il pubblico insensibile e superficiale, il suo principe Minn, o Cajus-Majus, o l'Arcivescovo, o lo Slavo, o il Ministro, o il Duca, o il Dalai Lama, o il Cavaliere azzurro (i soprannomi dei suoi amici poeti o pittori) o tutte le figure insieme in un vortice di ritratti, infatti scrive “e comunque io amo vestire la gente con i miei sogni, affinché ne scaturisca un gioco” (Lasker-Schüler, 1990, p. 157).

Tutto nella sua persona è espressione per gli altri, eppure non si rintraccia in lei alcuna *necessità* di apparire, alcuna superficialità del mostrarsi. L'abito non è mero veicolo di trasgressione o di vanità, ma un preciso strumento di conoscenza, preparato ed elaborato per segnare una distanza reale e simbolica dagli altri e dal mondo (come quel costante riferimento al medioriente così ostentato e al tempo stesso fantasticato, rispondente a una geografia dell'immaginazione fatta di odalische, principi mori, fakhiri) e al tempo stesso per indicarne una verità intima e nascosta di prossimità e legame.

“La veste allora non serve soltanto a celare, ma anche a ricondurre a verità, e della stessa materia è fatto il travestimento, letterario e non, della Lasker-Schüler [...] il cui messaggio va ricercato nella tessitura stessa del velo che, fingendo di celare, in realtà si mette in mostra e che, nel ricoprire, delinea il contenuto” (Perone in Lasker-Schüler, 2012, p. 36).

*Performance*, lettere, una vita di relazioni dettate dalla passione per gli altri, dalla fame di condivisione, di essere compresa e amata nella propria differenza (di artista, di donna, di ebrea), così pesante da portare.

Personalità complicatissima, esorbitante, irragionevole ma colma di senso, con la necessità profonda di doverlo trasmettere a tutti, con quanta più passione possibile, con tutte le contraddizioni di un'anima dalle profondità abissali che entra in ogni relazione come lava ribollente e, per molti, davvero troppo faticosa. Ogni cosa in lei vive sotto il segno dell'iperbole, ogni parola è preziosa, decantata, eppure al tempo stesso così lieve, come appena caduta da un altrove indistinto, così colma di ironia, di umorismo e sempre incline allo scherzo. E piena è la sua consapevolezza di essere solo tramite di un messaggio più profondo, di essere un cantore, e di appartenere al creato come creatura, senza alcuna arroganza o superbia. Questa immagine – l'incanto del serpente – presenta dunque l'intricato lavoro necessario a descrivere le qualità poetiche, e quindi pedagogiche dell'artista Lasker-Schüler.

Arte e educazione sono indistricabilmente connesse, perché una vita espressiva come quella dell'artista diventa veicolo di formazione, di guida e di ispirazione per i suoi fruitori, presenti e futuri, per coloro che si imbevono della sua arte e vengono da questa *trasformati* in modo irreversibile. L'artista in questo caso svolge il ruolo di guida, mediatore, maestro, mentore (Cobb, 1999; Mottana, 2002; Mottana & Barioglio, 2005) in un percorso di conoscenza integrale capace cioè di connettere dimensione cognitiva, affettiva, intuitiva, riflessiva, corporea, volitiva, espressiva (Antonacci, 2012b; 2016). L'opera d'arte, la concreta produzione dell'artista, diventa strumento dotato di un potere mediatore e trasformativo, che agisce nel concreto, modificando emozioni, saperi, interpretazioni, giudizi e idee di chi vi entra in contatto (Gennari, 1994; Dallari, 2005; Dallari et al., 1998; Dewey, 2010; Mottana, 2002; 2010; Musaiò, 2007). Nell'ultima parte del suo monumentale *Strutture antropologi-*



*che dell'immaginario* Durand tratteggia la necessità di una pedagogia dell'immaginazione per riequilibrare uno sbilanciamento *diurno* (razionale, pragmatico, strumentale) del sapere a favore di un'amplificazione del ruolo delle immagini e dell'immaginazione capaci di riabilitarne il volto *notturno* (complesso, vischioso, sintetico, femminile).

“Attraverso l'archetipologia, la stilistica, la retorica e le belle arti sistematicamente insegnate, potrebbero essere restaurati gli studi letterari e riequilibrata la coscienza dell'uomo di domani. [...]. Così l'antropologia permette una pedagogia e rinvia naturalmente ad un umanesimo di cui la vocazione ontologica manifestata attraverso l'immaginazione e le sue opere sembra costituire il cuore. [...]. Ben lontano dall'essere epifenomeno passivo, nullificazione o ancora vana contemplazione di un passato finito, l'immaginario non solo si è manifestato come attività che trasforma il mondo, come immaginazione creatrice, ma soprattutto come trasformazione eufemistica del mondo” (Durand, 1995, pp. 433-434).

Il ruolo delle immagini è quindi quello di consentire al sogno, alle idee, al desiderio di avere un ruolo attivo nella trasformazione delle strutture, delle relazioni e delle dinamiche. Laddove vige un ostentato materialismo riduttivista, che immiserisce il sapere come fosse solo uno strumento per lo sviluppo di competenze spendibili, l'immaginazione si leva contro il mondo oggettivo e la sua condizione mortale e mortifera per rappresentare una direzione di speranza (Durand, 1995, pp. 433-434).

È con questo intento che ci accostiamo all'operatività immaginifica di Else Lasker-Schüler, per apprendere dalle sue figure, metafore, *performance*, un sapere intriso di un umanesimo intimo e sofferto, aperto alla speranza di cambiamento, disposto a una “trasformazione eufemistica”.

## 2. *L'artista tra materialità e anima*

Lasker-Schüler è cantrice speciale che ha molto da insegnare, con la sua vita e le sue opere, ad attraversare l'esperienza con uno spirito indomito, giocoso e appassionato, quale il suo, uscendone compiuta, completa e gratificata, pur attraversando il dolore, la sofferenza e l'esilio, sempre alla ricerca dell'elemento di *conciliazione*, vera pietra filosofale del suo percorso alchemico.

### *Dolore cosmico*

*Io, il bruciante vento del deserto,  
mi raffreddai e presi forma.  
Dov'è il sole che possa liquefarmi,  
Od il lampo che possa frantumarmi!  
Irosamente ora guardo, petrosa  
Testa di Sfinge, verso tutti i cieli.  
(Lasker-Schüler, 1995, p. 73)  
Conciliazione*

*Cadrà una grande stella nel mio grembo...  
Vogliamo vegliare la notte,  
pregare nelle lingue  
che come arpe sono intagliate.  
Vogliamo conciliarci la notte,  
tanto trabocca Dio.  
I nostri cuori sono bambini  
che dolci di stanchezza vorrebbero riposare.  
E le nostre labbra vogliono baciarsi,  
che cosa temi?  
Non confina il mio cuore col tuo,  
sempre il tuo sangue mi colora le guance in rosso.  
Vogliamo conciliarci la notte,  
se ci abbracciamo, non moriamo.  
Cadrà una grande stella nel mio grembo.  
(Lasker-Schüler, 1995, p. 17)*



Come leggiamo in queste due poesie, il dolore più profondo, cosmico, si riverbera nella sostanza della natura, nel vento, nel sole, nella roccia ed è il medesimo fondamento materiale della conciliazione, con la notte amica che fa cadere una stella nel suo grembo. Questo tema, che attraversa la sua opera poetica e diviene anche emblema di scioglimento della tensione drammatica nel testo *Arthur Aronymus*, può essere declinato nella conciliazione tra ebrei e cristiani, vissuta intensamente da Lasker-Schüler e non solo per la tragedia del nazismo, ma come nodo primordiale, come groviglio di popoli e fedi necessitante di una pacificazione. Può anche essere declinato, in modo completo e ontologico, come necessità di conciliazione degli opposti, come tensione a combattere il male, come lotta incessante in cerca di una concordia cosmica con la natura, gli altri, Dio.

Ma conciliazione è anche un tema pedagogico, è una indicazione della prassi, un'educazione all'equilibrio, tra elementi antagonisti, è il desiderio di trasformare l'esistente per riportare ordine laddove vige il disordine, per bilanciare le situazioni di sperequazione, per lenire le ferite materiali e immateriali dell'esistenza. È tale forma di conciliazione che Lasker-Schüler ha vissuto fino in fondo, nei momenti più difficili della sua vita per mancanza di risorse per il sostentamento suo e del figlio Paul (anche lui artista, morto a 28 anni), cercando aiuti anche economici dai suoi molti amici, scoprendo di alcuni il vero volto, e al tempo stesso facendo dono, immediato e noncurante, di quel poco che riceveva a chi si trovava in difficoltà come lei, generosamente, senza trattenere.

Alternando periodi di vita borghese, con la famiglia di origine e poi il primo e il secondo marito, a periodi di vita disordinati, faticosi, bohemienne, e infine da esule in Svizzera e in Palestina, per sfuggire alle persecuzioni naziste in quanto ebrea, Lasker-Schüler intreccia la sua vita con la sua opera, per mostrare la tensione tra l'esigenza di testimoniare una fedeltà e un'aderenza più profonda alla realtà nei suoi concreti aspetti materiali, e al tempo stesso l'impossibilità di poterlo fare compiutamente senza spogliarsi completamente, senza dare tutta se stessa alla propria arte.

Questa tensione di conciliazione è la medesima che esiste tra ciò che è ineffabile per sua natura e la prodigalità espressiva dell'arte, ed è la medesima che strugge l'artista e la dilania, tra la sofferenza per l'essere al mondo nelle sue incoerenze e difficoltà e un irragionevole ma potentissimo amore per il mondo stesso, per la sua natura e per tutte le sue creature.

“Io sono sempre fuggita tra i teneri alberi del bosco, per i prati, amo ogni fiore – oggi corro verso il mare e mi guardo intorno in cerca di una terra a me familiare, chi di noi, anche avendola trovata, non ha mai sofferto l'angoscia straziante della mancanza di un luogo familiare? Anche quando trovai una patria – nei tuoi occhi – neanche allora mi fu concesso di fermarmi e trovare quiete” (Lasker-Schüler, 1990, p. 232).

L'appartenenza e il disorientamento, l'Oriente e l'Occidente, la notte e il giorno, l'amore e la solitudine, il riconoscimento e l'abbandono, sono tra i poli più faticosi che ardono, nelle sue parole, in cerca di conciliazione.

Tale tensione è carica di sofferenza, perché la passione amorosa di Lasker-Schüler è intrecciata alla passione per la natura, per il creato, per Dio, che testimoniano sempre una distanza, uno scarto, una impossibilità di sostare nell'unione mistica, alternando la felicità più folle all'angoscia e alla disperazione.

Esemplare in tal senso è la sua figura di artista, riconosciuta per la sua grandezza (tutte le sue opere vengono pubblicate a partire dal 1899, vince il premio Kleist nel 1932 ed è al centro della cultura berlinese di inizio secolo), eppure emblema di un senso di incomprensione e di solitudine che segna costitutivamente la sua vita.

Il poeta non è immune dall'ansia di sentire una concreta rispondenza nel cuore del lettore, di sentirlo palpitare all'unisono col proprio battito creatore. Lasker-Schüler, come ogni artista sente una incommensurabile distanza tra il suo desiderio di comunicare e le sue capacità espressive. E sente che nella sua opera, pure intrecciata tra diversi linguaggi (poetico, figurativo, performativo), persiste una distanza tra le cose e la loro dicibilità, permane un non detto, impermeabile a qualunque forma espressiva. Eppure questa distanza non placa la sua fame di contatto col mondo che rimane assoluta, feroce, iperbolica.

Scrive: “All'improvviso vidi la mia cara mamma che scendeva giù per la collina, così triste, così triste che la mia mano non sa descriverlo, dovrei strapparmi il cuore dal petto e insegnargli a scrivere” (Lasker-Schüler, 1995, p. 6).





Percepisce infatti al tempo stesso una gratificazione profonda e un'adesione tra la sua produzione poetica e il suo particolare dono di essere partecipe del creato e di essere profondamente amata dal creatore, in quanto artista.

“L'ispirazione non conosce spazio né tempo e appartiene al mondo dell'invisibile. Quanto più un popolo è profondo, tanto più il suo Dio è invisibile. L'idea, che segue l'ispirazione, anzi si libra al di là di essa, prende forma e diventa tangibile; nel momento in cui la concretizziamo nella parola, nella pittura, nella scultura, nella musica, essa diventa splendore del volto, luce dello sguardo. Noi miniature di Dio creiamo miniature del mondo” (Lasker-Schüler, 1990, p. 243).

La sua religiosità è aliena da ogni aderenza confessionale, ma è al tempo stesso radicata nel solco delle religioni del Libro. In una lettera a Martin Buber scrive “io non sono sionista, non sono ebrea, non sono cristiana; penso di essere semplicemente un essere umano, un essere umano molto triste. Sono stata semplice soldato di Dio; ma non posso più indossare un'uniforme. Di giorno in giorno me ne scorro via. Forse Dio, l'Eterno crede in me, ma non so come io possa pensare, nella mia umanità, di credere nell'Eterno. Eppure, forse Egli mi tiene nel palmo della Sua invisibile mano. Noi tutti piangendo” (Lasker-Schüler, 1990, p. 199).

Confortandosi con la risonanza negli uomini, attraverso la mediazione concreta di un Dio presente, palpabile, ma al tempo stesso così distante dalla descrizione che i più ne possono fare, percepisce per l'artista un ruolo speciale, sacerdotale, di quella religione naturale della Realtà e della fedeltà al mondo, alle cose, agli altri. “Ora io rifletto molto sulla religione, ma lo studio della religione richiede soprattutto una cosa: la solitudine. Non un idillio con una casetta silente. Io ero destinata ad adempiere ai riti del tempio, dalle sponde ai silenziosi rivi avrei raccolto santi da offrire a Dio. E avrei fatto sì che la luce delle anime rimanesse azzurra. Inoltre compongo figure sacre con le stelle che sono intorno al sancta sanctorum; e sempre saprei inginocchiarmi dinnanzi a Dio, in modo da non scatenarne l'ira. A Dio mi rivolgo con il ‘tu’, così come confidenzialmente fanno anche loro” (Lasker-Schüler, 1990, p. 80).

Per questo Lasker-Schüler prevede per l'artista un ruolo educativo, perché l'arte veicola un contatto più autentico con la materia, con gli altri, con il mondo, un contatto che consente una postura contemporaneamente contemplativa e generativa. L'artista è un lavoratore dell'anima, che “contempla le forme archetipiche del mondo intelligibile di cui fa parte, e genera ordine e bellezza secondo la forma che contempla” (Cobb, 1999, p. 13). L'artista contemplando il reale, grazie alla sua tecnica e alla sua maestria, libera i linguaggi che utilizza e genera, dalla materia, una immagine delle sue forme archetipiche, così grazie alla “messa in forma” della sua opera d'arte, generando l'opera, attiva una connessione con il fruitore. In questo senso l'operatività artistica implica una trasformazione del mondo (la materia diventa opera d'arte), di sé (l'artista si educa grazie alla tecnica che serve ad estrarre la forma dalla materia) e degli altri (producendo un significato condivisibile impresso nell'opera). Tale attività è descritta da Cobb (1999): “Il lavoro nel senso di Rodin [dell'artista], comporta che l'anima abbia a che fare con la materia [...]. È una specie di dedizione alle forme invisibili del regno intelligibile, che anelano a nascere nel nostro mondo attraverso di noi. Il lavoro è una sorta di liberazione di quelle forme – come quelle di Michelangelo, il cui martello scalpella via la pietra che racchiude a quei magnifici prigionieri – liberandole dall'oblio” (p. 47).

Allo stesso modo Jousse indica nella mimopedagogia una disciplina privilegiata per l'educazione. “La grande pedagogia del bambino deve farsi di fronte alle cose” (Jousse, 2011, p. 148). Il senso di questo accostamento è in una educazione a un contatto con la materialità, con le cose, senza la mediazione dei saperi. Per il bambino può essere diretta e immediata, attraverso il gioco d'infanzia che lo stesso Jousse erige a modello educativo per eccellenza, ma nell'adulto deve essere mediata da un linguaggio artistico, che sappia liberare il linguaggio stesso. In questo senso – prosegue Cobb (1999) – “le poesie di Rilke, e di ogni grande poeta, sono un'analogia liberazione del discorso dalla pietra oscurante del linguaggio informe, della ripetizione stereotipata, della metafora morta, delle astrazioni prive cuore, delle ciarle sconclusionate” (p. 48).

Così la pedagogia può imparare dall'arte a mettere al primo posto tra i suoi obiettivi il contatto con la materia e con il mondo, attraverso una tecnica, una disciplina liberante, può imparare una postura contemplativa che educi e metta “in forma” la visione e l'ascolto, per farli più intimi e raffinati, adatti a conoscere se stessi, gli altri, il mondo. In questo Lasker-Schüler esercita una vera e





propria maestria, le sue liriche sono intrise di un contatto con la natura solido e personificante, mediato dal linguaggio di diverse tecniche espressive, che sono la sua voce, il suo dire preciso e implacabile.

“Riesci a capire, qualcuno mi ha mai capito, quando parlavo delle stelle come fossero mie sorelle e accompagnavo attraverso le nuvole la luna [...]?” (Lasker-Schüler, 1990, p. 68).

La sua partecipazione al creato è completa, gli elementi naturali, gli animali, le piante, anche le persone, partecipano alla sua esistenza in un tutt'uno indistinto. Senza soluzione di continuità la sua persona è intrisa del mondo e nel mondo, che risponde al suo canto amoroso con amore corrisposto.

*Te solo*

*In una cinta di nuvole il cielo  
porta la curva luna.  
Sotto l'icona-falce  
Nella tua mano voglio riposare.  
Il mio volere dev'essere sempre  
Quello della tempesta – sono un mare  
Senza riva.  
Pure dacché tu cerchi  
le mie conchiglie, il cuore mi risplende.  
Giace  
sul mio fondo, incantato.  
Forse è il mondo il mio cuore,  
Bussa –  
E te solo ormai cerca –  
Come devo chiamarti?*

(Lasker-Schüler, 1995, p. 115)

*Quando verrai*

*Nasconderemo il giorno nel calice della notte,  
Ché notte aneliamo.  
Stelle d'oro i nostri corpi  
Che vogliono un bacio – bacio.  
Senti il profumo delle rose assopite  
Che spande su prati oscuri –  
Questa la nostra notte.  
Un bacio vogliono i nostri corpi d'oro.  
Sempre di notte nella notte affondo.  
Fitti d'amore scintillante, fioriscono i cieli.  
Un bacio vogliono i nostri corpi, un bacio – bacio.*

(Lasker-Schüler, 2012, p. 74)

Questo amore di cui parla Lasker-Schüler non è una mera emozione individuale, non è sentimentalismo quello che sentiamo palpitare. Nei suoi scritti abbondano i racconti di innamoramenti fulminei quanto effimeri e fugaci, nel suo mondo personale ha vissuto relazioni intense d'amore e di amicizia, ma nelle sue opere sentiamo battere un amore che pulsa in consonanza con la natura, col creato, che sente attraverso lo strumento poetico del cuore. Un cuore che non è – occorre ribadirlo all'infinito – il cuoricino dei buoni sentimenti, ma è un organo conoscitivo, che batte al ritmo del mondo, che sente il suo battito possente e delicato e diventa canale, passaggio, ponte, per esprimere ciò che è possibile percepire. Il cuore di cui si parla non è “l'organo di carne” ma “si tratta di una ‘fisiologia sottile’



elaborata a partire da esperienze ascetiche, estatiche e contemplative espresse in un linguaggio simbolico. Ciò non significa affatto, come sottolinea anche Mircea Eliade, che ‘tali esperienze non siano reali; lo sono [...]’” (Corbin, 2005, pp. 193-194).

*Il mio cuore*, titolo di una raccolta di lettere al secondo marito durante un suo viaggio in Norvegia, porta il sottotitolo *Romanzo d’amore con figure e persone realmente esistenti*. È un cuore che sobbalza, che è goloso, che cede alle lusinghe della passione sensuale, che si increspa di gelosia, che soffre infinitamente, che benedice intere città, ma, attraverso la mediazione umoristica della parola, del disegno, celato dietro ai soprannomi – Jussuf, Principe di Tebe, Tino di Baghdad, Amanda, Creso – il cuore di Lasker-Schüler diventa luogo dell’apprendere, umilmente piegato dalla scrittura e dal disegno, a restituire al mondo un volto poetico e più umano.



Figura 3: Lasker-Schüler, 1990, p. 131

“Sono profondamente scossa, la mia anima si è dissolta, da essa sgorgano smeraldi e rubini e zaffiri, anche pietre di luna come sorgenti variopinte. [...]. Non ho quindi più nessun segreto, il mio cuore non riesce più a conservarne alcuno e il mondo può disporne. Onde marine portano a riva i suoi segreti, si risveglia all’alba e muore al tramonto. Ma il mio cuore è sempre di seta, lo posso chiudere a chiave come un portagioie” (Lasker-Schüler, 1990, p. 71).

### 3. *L’artista tra infanzia e gioco*

La scrittura giocosa, ironica, esuberante di Lasker-Schüler è capace di sedurre, incantare e insegnare molto sull’infanzia e sul gioco.

L’infanzia biografica è così presente nei suoi scritti (1990; 1993; 1996), da farne una culla, una patria, un destino. Non nasconde un’adorazione per la madre, che muore nei suoi 21 anni, a cui dedica quasi tutte le raccolte di poesie: “A mia madre la regina con le ali d’oro. Con venerazione” (Lasker-Schüler, 2012, p. 39). E racconta dei suoi primi anni, di come la madre le abbia insegnato a poetare giocando con le parole, a caccia di rime e a baloccarsi con i piccoli oggetti quotidiani, trasformati, da uno *sguardo d’infanzia* (Antonacci, 2012; 2016; Mottana, 2002) in giocattoli, in rime.

“A cinque anni composi le mie migliori poesie; mia madre trovava spesso in giro i pezzettini di carta su cui le scribacchiavo e che mi cadevano dalle tasche dei vestitini quando ne estraevo gli esemplari preferiti dalla mia raccolta di bottoni. Fu quest’ultima a salvarmi dal mio piccolo suicidio. Ero talmente annoiata di tutto, e mi ricordo come un giorno salii decisa sulla torre della nostra casa [...]



‘Mi annoio tanto!’ urlai alla gente giù in basso e soltanto quando vidi tutti quei bei bottoni grandi e piccoli, blu, verdi, lilla, rossi, gialli, bianchi, provenienti dalle fabbriche di bottoni della mia terra, che la mia amata madre aveva comprato per i miei giochi, solo allora il mio malessere si attenuò. Mettevo un bottone accanto all’altro sul grande tavolo, allineandoli in file regolari per quattro e per cinque alla stessa distanza l’una dall’altra, dopo di che con il ditino ripercorrevo a una a una le file di quelle ben distinte strofe di bottoni. Quando poi, per via delle differenti dimensioni dei bottoni, il dito perdeva l’equilibrio o scivolava via, mandavo un grido: allo stesso modo oggi provo quasi un dolore fisico ogni qualvolta una vocale o una consonante irriti l’orecchio e disturbi il ritmo. Ma a uno di quei bottoni più belli era permesso di stare dove voleva; era di giaietto, cosparso di stelline dorate, e io ne ero affascinata. Rappresentava il regno dei cieli, per i miei bottoni, e si chiamava Giuseppe d’Egitto” (Lasker-Schüler, 1990, pp. 216-217).

Gli oggetti, il mondo, la natura, gli altri, sono cantati in modo da essere essi stessi figure poetiche: la similitudine, la sineddoche, la metonimia, l’ironia, l’iperbole, l’ossimoro, l’onomatopea, la sinestesia, la metafora, sono per Lasker-Schüler connettori transitivi. Essi sono ponte, filo, confine, luogo liminale attraverso cui avviene l’incontro sponsale tra mondo concreto e mondo dell’indicibile tramite la poesia e sono anche il corpo vivo del poeta, sono la carne così materiale e simbolica di Else Lasker-Schüler.

La sua infanzia ha una funzione salvifica e risanatrice, vi torna sempre per lenire le sue molteplici ferite, nel corso della vita. Una infanzia che viene recuperata attraverso il ricordo, ma poi trasfigurata dal linguaggio poetico, una infanzia vissuta nuovamente e trasmutata per bonificare il ricordo e rendere il presente sopportabile. Non si tratta tuttavia di una finzione, ma di un processo di eufemizzazione, che tiene insieme l’immaginazione (come facoltà del possibile) e la memoria (come facoltà di rielaborazione). Come scrive Bachelard (1993) nelle sue *rêveries* sull’infanzia: “Si tratterebbe [...] di risvegliare in noi attraverso la lettura dei poeti [...] uno stato di nuova infanzia che va più lontano dei ricordi della nostra infanzia, come se il poeta ci facesse continuare, terminare una infanzia che non è finita bene” (p. 116).

In questo senso l’immaginazione e la memoria operano in senso pedagogico perché insegnano a riparare l’oltraggio del dolore, del tempo e della morte per aprire al tempo della speranza, perché permettendo di tornare sul passato, consentono di ri-cominciare e ri-vivere ciò che le ingiurie e le lesioni hanno compromesso. L’immaginazione è veicolo di risanamento, perché trasforma senza finzioni, non crea cose false, ma trova nuove combinazioni, nuove connessioni, apre al possibile. L’immaginazione, come dicevamo, si esprime essenzialmente come gioco nell’età infantile, e nell’età adulta si trasforma nell’esperienza creativa. È la capacità di transitare in un’area intermedia, un cerchio magico, uno spazio liminale, transizionale nel quale fare esperienza delle condizioni di possibilità alternative alla mera realtà per come è data.

“Quest’area intermedia di esperienza, di cui non ci si deve chiedere se appartenga al mondo alla realtà interna o esterna (condivisa), costituisce la maggior parte dell’esperienza del bambino, e per tutta la vita viene mantenuta nella intensa esperienza che appartiene alle arti, alla religione, al vivere immaginativo ed al lavoro creativo scientifico” (Winnicott, 2001, p. 43).

Lasker-Schüler è un’abitante di tale area transizionale, dove esperisce un contatto più vivido con la materia, con gli altri e con il mondo, senza le consuete barriere, costruite in età adulta per rafforzare l’io. La sua essenza è poetica, infantile e giocosa, nella misura in cui giocare vuol dire trovare le potenzialità ludiche di rimescolamento, di cambiamento, di sovversione, alla ricerca del piacere, della gioia, della soddisfazione, della felicità che riscattano l’inesorabilità del dolore, del tempo e della morte. La sua è una continuazione dell’infanzia e del gioco con altri mezzi, con altri linguaggi, ai quali le diverse arti danno voce e sostanza.

#### 4. Conclusioni

L’operatività artistica di Lasker-Schüler è una fonte educativa, nella misura in cui crediamo in una pedagogia vivificante, appassionata, poetica e politica, come una disciplina capace di parlare al cuore delle cose, delle dinamiche, delle relazioni, con un intento trasformativo. Questo cuore tuttavia non deve ridursi a un contenitore di affetti, così abusati in ambito educativo, ma deve diventare un organo conoscitivo capace di parlare con linguaggi ricchi, plurali, espressivi alle diverse componenti



della natura umana: le emozioni, la ragione, la memoria, l'intuito, la volontà, il desiderio, il corpo, la mente. Ma è necessario superare anche il ricorso a queste componenti come se fossero “parti” separabili, semplicemente connesse; le scienze cognitive contemporanee infatti ci aiutano a vedere come l'umano sia integro e come la storia del pensiero abbia provato a scindere i linguaggi con cui era capace di parlarne per meglio controllarlo e dominarlo. Le scienze dell'educazione, come un corposo sapere interdisciplinare, sono chiamate a leggere tra i linguaggi, muovendosi in modo rigoroso, ma libero da pregiudizi ormai superati, nello sconfinato mondo della produzione artistica, un mondo che osa ancora nominare l'ineffabile e l'indicibile processo di germinazione, di cambiamento nell'umano, e può attingere dalle diverse forme artistiche un sapere vivo, incarnato, capace di urlare il bisogno di cambiamento di cui oggi abbiamo bisogno.

Così la pedagogia del contemporaneo, aperta ai linguaggi, alla relazione tra le discipline può apprendere anche da una poetessa irriverente, folle, spiritosa e tragicamente passionale qualcosa in più sulla conciliazione, sulla natura, sulle fedi, sull'infanzia e sul gioco. Grazie alle sue liriche e ai suoi disegni è possibile sentire palpitare la funzione fantastica dell'immaginazione, una funzione prammatica e pedagogica nella misura in cui Durand (1995) scrive: “Ci pare dunque che una pedagogia dell'immaginazione si imponga a fianco della cultura fisica e di quella del ragionamento. [...]. Così bisogna augurare che una pedagogia venga a illustrare se non ad assistere questa non reprimibile sete di immagini e di sogni” (pp. 432-433). Lasker-Schüler fa incorrere i suoi lettori e fruitori in qualcosa di reale, concreto e percepibile, ma che ha la stessa sostanza trasformativa, e quindi educativa, delle immagini e dei sogni. Le sue opere mettono in tensione la materia e il desiderio, perché non si tratta di cose astratte, vane o fantasiose, ma di esperienze vissute grazie all'immaginazione, una facoltà del conoscere e dell'apprendere integrale, dinamica, trasmutativa, educante (Bachelard, 1993; Corbin, 2005; Durand, 1995).

### Bibliografia

- Antonacci, F. (2012a). *Puer ludens. Antimanuale per poeti, funamboli, guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (A cura di). (2012b). *Corpi radiosi, segnati sottili. Ultimum a una pedagogia dal “culo di pietra”*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Rossoni, E. (A cura di). (2016). *Intrecci d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bachelard, G. (1993). *La poetica della rêverie*. Bari: Dedalo.
- Belski, F. (2009). *Wo soll ich hin? Else Lasker-Schüler e i luoghi della poesia*. Roma: Aracne.
- Cobb, N. (1999). *Maestri per l'anima*. Bergamo: Moretti & Vitali.
- Cohen, H. W. (1974). *Lasker-Schüler: The Broken World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corbin, H. (2005). *L'immaginazione creatrice. Le radici del sufismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Roma: Erickson.
- Dallari, M., & Francucci, C. (1998). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Durand, G. (1995). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale*. Bari: Dedalo.
- Gardini, N. (2005). Sull'ultima stella. La poesia di Else Lasker-Schüler. *Poesia* 190, 3-14.
- Gennari, M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- Heizer, D. K. (1996). *Jewish-German Identity in the Orientalist Literature of Else Lasker-Schüler, Friedrich Wolf, and Franz Werfel*. Columbia, SC: Camden House.
- Jones, C. N. (1994). *The Literary Reputation of Else Lasker-Schüler: Criticism, 1901-1993*. Columbia, SC: Camden House.
- Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Paoline.
- Jousse, M. (2011). *La sapienza analfabeta del bambino. Introduzione alla mimopedagogia*. Firenze: LEF.
- Lasker-Schüler, E. (1990). *Il mio cuore. E altri scritti*. Firenze: Giunti.
- Lasker-Schüler, E. (1993). *La gatta rossa*. Palermo: Sellerio.
- Lasker-Schüler, E. (1995). *Ballate ebraiche e altre poesie*. Firenze: Giuntina.
- Lasker-Schüler, E. (1996). *Arthur Aronymus. La storia di mio padre*. Venezia: Marsilio.
- Lasker-Schüler, E. (2012). *Le notti di Tino di Baghdad*. Milano: Mimesis.



- Mottana, P. (2002). *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*. Bergamo: Moretti&Vitali.
- Mottana, P. (2010). *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*. Milano: Mimesis.
- Mottana, P., & Barioglio, M. (2005). *Mentori immaginali*. Bergamo: Moretti&Vitali.
- Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello, Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmon, I. (2006). Lasker-Schüler. A Poet Who Paints. *Catalogo della mostra*. The Reuben and Edith Hecht Museum: Haifa.
- Schwertfeger, R. (1991). *Else Lasker-Schuler: Inside This Deathly Solitude*. New York Oxford: Berg Publishers.
- Shedletzky, I. (2005). Script and Illustration: Hebrew Accents in Else Lasker-Schüler's Work. *Massekhet* 3, 79-100.
- Yudkin, L. I. (1991). *Else Lasker-Schueler: a study in German Jewish literature*. Northwood: Science Reviews Limited ed.
- Winnicott, D. W. (2001). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- The national Library of Israel website on Else Lasker-Schüler. Disponibile in:  
[http://web.nli.org.il/sites/NLI/English/library/Culture/12\\_artists/Else-LaskerSchuler/Pages/default.aspx](http://web.nli.org.il/sites/NLI/English/library/Culture/12_artists/Else-LaskerSchuler/Pages/default.aspx) [4 ottobre 2016].





SAGGI

“PECHINO OFF”. SGUARDI STRANIERI  
di Rosita Deluigi

Il saggio narra un'esperienza di ricerca diventata viaggio di scoperta e di dialogo. Le foto raccontano diverse situazioni avvenute lungo sentieri inediti di conoscenza dei luoghi e delle persone e le immagini sono incorniciate dalla riflessività e dall'apprendimento esperienziale, linee di orientamento e di formazione che hanno supportato l'itinerario di lavoro.

Grazie a ciò, il dialogo interculturale ha preso forma attraverso svariati canali comunicativi, alimentando la creatività e favorendo prossimità.

The paper describes a research experience that has become a journey of discovery and dialogue. The pictures tell different situations occurring along paths of knowledge of places and people; reflexivity and experiential learning, training guidelines that have supported the work, frame the images. As a result, intercultural dialogue has developed through various communication channels, increasing creativity and fostering closeness between people.

“There is a crack, a crack in everything,  
that's how the light gets in”.  
Leonard Cohen

### 1. Premessa

5 settembre-4 ottobre 2016: ho trascorso un mese intenso a Pechino, coinvolta nel progetto europeo CHETCH – China and Europe Taking Care of Healthcare Solutions – all'interno del 7th Framework Programme – People Marie Curie Actions – International Research Staff Exchange Scheme, focalizzando la mia ricerca sulla qualità della vita degli anziani, sul loro modo di vivere la città e gli spazi pubblici, documentando molti momenti di vita quotidiana e realizzando numerose osservazioni sul campo.

Durante la mia esplorazione della città, dei suoi spazi e dei suoi ritmi (Meirieu, 2012), la riflessione pedagogica ha preso numerose e inaspettate pieghe, anche al di là dei tempi del progetto. Quelle pieghe e quei risvolti che solo l'essere in situazione può fare sperimentare, proprio quando la riflessività, sollecitata da numerosi stimoli e incontri, emerge con prepotenza sull'ordinario e fa osservare le numerose sfaccettature dell'essere umano e delle relazioni sociali (Mezirow, 2003; Mortari, 2009; Schön, 1993; Striano, 2001).

Per questa ragione, oltre alle rilevazioni effettuate per il CHETCH, ho realizzato un progetto parallelo denominato “Pechino OFF” con cui ho cercato di rappresentare, attraverso il linguaggio fotografico, la vita in città durante il tempo libero a disposizione. Non si tratta di un book fotografico ma di una *sequenza di scatti-memoria* che mi hanno aiutato a “tracciare” alcuni passaggi importanti dell'esperienza.

La mia cornice al linguaggio *visual* sarà il diario con la narrazione di sensi, significati e pensieri emersi e sfumati durante questo itinerario di formazione che, grazie a un viaggio nel mio sé personale e professionale, così come a un viaggio reale fatto di migliaia di chilometri nell'altrove, mi ha portato a far luce su alcuni aspetti che affronto per ricerca e per vita.

Le immagini che descrivono l'itinerario di “Pechino OFF” sono scatti realizzati durante la visita della città nei momenti di tempo libero e di vita quotidiana e rappresentano un aspetto della mobilità di solito non ritratto dal punto di vista scientifico. È proprio su questo aspetto informale che intendo soffermarmi, perché ritengo che abbia fatto da *amalgama al composto di idee e traiettorie di ricerca e formazione* che hanno caratterizzato il mio periodo trascorso in Cina. Gli aspetti che maggiormente sono affiorati riguardano l'approccio interculturale, le cui tracce sono visibili negli svariati “selfie” e scatti che hanno originato le riflessioni che di seguito articolerò.



## 2. Scatti e selfie riflessi: frammenti e memorie

Non si può dire che in questo saggio “io non ci metta la faccia” e una breve parentesi introduttiva la merita proprio il linguaggio e la tecnica scelti in prevalenza, i *selfie*, appunto, fenomeno ormai diffuso e che assume diversi significati. Entro nel merito per spiegare il senso che questi scatti hanno assunto per me, in relazione all’esperienza condotta. Il *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus* definisce il selfie come “a photograph that you take of yourself, usually with a mobile phone. Selfies are often published using social media: *He posted a series of close-up selfies on his Instagram yesterday*” (Disponibile in: <http://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/selfie>).

Ciò che manca immediatamente ai miei scatti e ai miei *selfie* è la pubblicazione sui social; queste foto, infatti, non sono nate per essere diffuse sulla pubblica piazza (virtuale o reale che sia) ma, piuttosto, come risposta alle sollecitazioni provenienti dalle centinaia di “professionisti del *selfie stick*” che erano intorno a me. La mia presenza negli spazi pubblici ha generato foto rubate, sguardi incuriositi, sorrisi e commenti che mi “interpretavano” decisamente straniera in un contesto di cui io non possedevo alcun canone ma, a fronte di tali “attenzioni”, *non ho posto distanze sulla vicinanza di persone*.

La mia fisicità imponeva, in prima battuta, la mia evidente diversità, il mio essere straniera, seguita a ruota dalla mia incompetenza linguistica, in quanto non conosco la lingua cinese e, dunque, la mia “anomalia” era evidente. Io incarnavo una sorta di elemento esotico, termine che “può indicare, in letteratura e nelle arti, ogni elemento forestiero chiaramente identificabile; [...] il termine designa un complesso di emozioni provocate dal pensiero o dal contatto di paesi stranieri, specialmente di certi paesi dell’Oriente e del Mezzogiorno. La poesia della distanza, il romantico amore per l’“altra riva” ne sono caratteristiche essenziali: come anche l’elemento sensuale nel quale è la ragione della localizzazione prevalentemente orientale di codesto sentimento, essendosi formata nella mente degli Europei, attraverso le relazioni dei primi viaggiatori, l’immagine di un Oriente dalla vita più intensa e voluttuosa” (Disponibile in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/esotismo\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/esotismo_(Enciclopedia-Italiana)/)).

Mi sono trovata in un’inversione delle parti! Senza troppe mediazioni e spiegazioni; la mia sola presenza era chiaramente il tra-valicamento di un confine, l’amalgama di una frontiera, la forestiera identificabile a cui potersi avvicinare, con cui creare un contatto. Oriente-occidente in un viaggio di scoperta che ha aperto spazi inediti di esperienza e di interazione, attraversando concretamente le identità culturali delle persone e dando luogo e tempo a meticciami – tra azione e riflessione e tra i soggetti stessi – decisamente interessanti e trasformativi.

Era evidente che mi stavo avvicinando ad una pista di ricerca che mi avrebbe condotto ad un viaggio riflessivo e che avrebbe sradicato alcune categorie e generalizzazioni da cui tendo a “stare alla larga” ma che, puntualmente, si ripresentano nella *quotidianità della lontananza*, dove l’altro non è presente ma solo rappresentato. Avevo il tempo di decelerare le esperienze, di viverle e di osservarle con spirito critico e creatività, convertendo poi le mie riflessioni in apprendimenti sul campo e in ulteriori orientamenti pedagogici e in saperi esperienziali (Reggio, 2011) derivanti direttamente dal quotidiano della prossimità, dove l’altro è com-presente.

E così che alle richieste di numerosi selfie-autoscatti da parte della popolazione locale e del turismo orientale presente in città non mi sono tirata indietro e, a mia volta, dopo aver soddisfatto il desiderio di avere un ritratto insieme alla me, “la straniera”, anche io sfoderavo il mio smartphone e scattavo la foto. Una sorta di *selfie di riflesso*, uno specchio dello specchio, una risposta a una domanda che ha generato tante riflessioni su come la mia presenza poteva essere interpretata e su che tipo di messaggi potevo dare e, allo stesso tempo, r-accolgere.

In questo modo sono nate le istantanee di momenti condivisi, di incontri, di parole e di gesti che hanno creato *frammenti di vicinanza* e che hanno dato origine ad alcuni autoritratti che sollecitano la memoria, seppur non tecnicamente pensati e mediati (Bright, 2013), ma in ogni caso, portatori di emozioni e di sensazioni vissuti in quel *d-istante*. Ho raccolto diversi autoscatti digitali tra quelli realizzati e li presento per la prima volta in questa sede, grazie all’originalità della call che sottende l’attuale numero della rivista e che dà voce ed espressione a *linguaggi altri*.

Consultando svariati siti di professionisti nel settore fotografico, ci sono alcuni aspetti da non trascurare tra cui la più diffusa motivazione per realizzare un selfie, quella appunto della condivisione



social, della rappresentazione di sé, per cui “il selfie non nasce per ricordare un momento (o meglio questo passa nettamente in secondo piano), la cosa importante è mostrare e mostrarsi agli altri per creare un alone di interesse per se stessi. [...]. In fotografia possiamo dire che un autoscatto è molto simile a un odierno selfie, mentre lasciamo il termine autoritratto a qualcosa di più pensato, annoverabile a qualcosa molto vicino all’arte fotografica” (Disponibile in: <http://www.fabioingegno.com/laautoritratto-vs-selfie/>).

Le modalità in cui sono nati gli autoscatti realizzati, li avvicinano a un ibrido tra rappresentazione e riflessione e posizionano questo lavoro in prossimità del polo delle identità e delle relazioni, piuttosto che del narcisismo, ponte ben descritto nell’opera di G. Riva (2016) che osserva come gli scatti possano essere delle *testimonianze delle relazioni* e non solo un’ulteriore via di autoreferenzialità.

Tornando al gesto tecnico e alla realizzazione delle immagini, tra le molteplici interpretazioni e significati attribuiti ai selfie da fotografi professionisti, nel caso di “Pechino OFF” mi ritrovo maggiormente nelle descrizioni di K. Geiger e P. Chen, fotografi di National Geographic. Geiger sostiene che: “il *selfie* documenta quei momenti in cui pensi ‘non posso credere di essere qui’. E aggiunge: ‘Li faccio per dividerli con i miei figli’. [...]. ‘Non si tratta di scattare una fotografia, si tratta di mostrare se stessi in una determinata situazione’, spiega”; “Per qualcuno i selfie sono ‘cartoline digitali’, ma per la photo editor del magazine Pamela Chen queste cartoline vanno indirizzate a se stessi, o al massimo per amici stretti e familiari. ‘Non li metto online’, dice. ‘È come un blocco per gli appunti; prendo appunti sulla mia vita e questo è il modo più rapido per ricordarmi i luoghi in cui sono stata e le sensazioni che ho provato” (Disponibile in: [http://www.nationalgeographic.it/fotografia/2013/11/25/foto/la\\_mania\\_del\\_selfie\\_secondo\\_i\\_fotografi\\_di\\_ng-1898915/1/](http://www.nationalgeographic.it/fotografia/2013/11/25/foto/la_mania_del_selfie_secondo_i_fotografi_di_ng-1898915/1/)).

Con questi itinerari mi accingo a creare la cornice degli scatti che seguono e che mi hanno permesso di posizionarmi in diverse scene sociali, di essere ed esprimere me stessa e di esserci (nel mondo e nella scena) come osservatrice attiva di una realtà che io ho rappresentato e in cui sono stata rappresentata (magari inconsapevolmente anche su qualche social). “Andando forse molto al di là delle intenzioni di chi lo ha reso praticabile, il selfie si è rivelato un eccellente strumento di gestione personale dell’*io*, del *sé* e del *me* nel mondo sociale. Nell’immagine selfie siamo contemporaneamente oggetto e soggetto, dentro e fuori di noi, e questo ci rende discretamente padroni di modulare l’effetto del nostro essere per gli altri. Di costruire la nostra identità nella mente degli altri, se non ci siamo già. Altro che narcisismo. Tu chiamale, se vuoi, relazioni” (Disponibile in: <http://smargiassi-michele.blogautore.repubblica.it/2016/10/14/selfie-clinton-riva/>).

Un discorso quest’ultimo molto interconnesso con le categorie del discorso pedagogico, con il posizionamento di sé nel mondo, con le modalità di costruire relazioni con gli altri, con gli attraversamenti e i decentramenti a cui dobbiamo tendere in una prospettiva interculturale.

Immagini e immaginazioni si fondono in istantanee essenziali che sollecitano l’esser parte di una situazione e di darne una rappresentazione. Il linguaggio *visual* ha assunto una funzione comunicativa (Lestner, 2011) diventando mediatore nell’immediato della prossimità relazionale e, nel tempo, divenendo uno strumento con cui rintracciare i vissuti, comunicarli e articolare riflessioni attraverso il racconto di storie e di identità (Rouille, 2005; Tagg, 1988).

### 3. Storie di incontri–incontri di storie



Foto 1: Beijing, The Forbidden City – Prossimità Improvvisa

Pechino, la visita alla Città Proibita mi ha vista immersa in una folla di turisti che con un ordine impeccabile seguivano guide e bandierine per non perdere nessuno fino ai punti di ritrovo. È qui che, assorta nell'ammirare le bellezze e i fasti della Cina antica, ad un certo punto mi sento osservata a mia volta. È un'impressione perché tra centinaia di persone tutti guardano qualcuno, eppure percepisco una certa insistenza, quell'insistenza che ti fa sentire indagato, sotto osservazione... Mi siedo per un attimo di pausa su una panchina all'ombra del parco dell'imperatore. Sento di nuovo quello sguardo addosso... Non mi sbagliaio.

Una coppia di turisti, anche loro provati dal caldo, mi guardano con più insistenza degli altri e poi lei, si siede vicino a me e mi sorride. Un sorriso che ricambio subito e che, dopo un breve istante, si trasforma in un gesto che mi fa capire che la signora vuole una foto insieme a me.

Davvero? Perché no?!

Scatta lei, scatta il marito, scatto io. *Primo selfie di riflesso.*

Nato da un'iniziale sensazione “inopportuna” che diventa fiducia, che smette di essere invasiva alla luce di un sorriso, che prende una forma di prossimità (lei si fa molto vicina) davvero inaspettata, che si chiude con ringraziamenti non verbali prima che loro debbano scappare via inseguendo la guida e il grande gruppo. Io resto seduta e osservo come stiano facendo vedere questo scatto ai loro compagni di viaggio. E continuo a sorridere, pensando a come basti davvero poco per superare il distacco, la sensazione sgradevole, la diffidenza che spesso abbiniamo allo straniero, a ciò che non conosciamo, alla differenza. È qui che risiede l'essenza dell'accoglienza, nell'incontro che apre una scintilla di spazio in cui riporre speranza e avviare la costruzione del dialogo (Deluigi, 2015a; 2015b). *Sconosciute vicinanze.*



Foto 2: Beijing, Jingshān Park – Scatti rubati

Dopo aver visitato la Città Proibita, mi dirigo verso il Parco Jingshān, il punto più alto della città, realizzato grazie alla terra proveniente dal fossato della stessa Città, da cui si può godere una meravigliosa vista sui tetti imperiali. Questa volta la dinamica del *selfie* assume un'altra sfumatura. Sono





già seduta su una panchina quando una signora con fare un po' maldestro si posiziona con una certa indifferenza davanti a me chiedendo al marito di scattare una foto.

La vista panoramica è dall'altra parte. Capisco subito che il soggetto sono io ma, ahimè lo scatto non riesce e, a questo punto, lei si avvicina e si rivolge a me in inglese, chiedendomi di fare una foto. Questa volta scatta il marito e affido a lui il mio telefono per replicare lo scatto. L'esito è di nuovo di un ritratto di vicinanza; ancora una donna che cerca un primo piano e che mi chiede da dove vengo. Italia-Cina, queste le provenienze ritratte.

Di nuovo quel sorriso accogliente si affaccia sui loro volti, in risposta al mio che acconsento allo scatto “allo scoperto”.

Violare gli spazi altrui non fa ottenere grandi risultati, se non immagini sfocate e incontri mancati. Cercare la mediazione, invece, ha fatto sì che vi fosse anche in questo caso uno scatto significativo, un contatto diretto, un dialogo che, seppur fatto di poche parole, ha dato luogo a un incontro. Attraverso la mediazione, la necessaria relazione con l'altro, possiamo costruire delle connessioni e tessere delle interazioni e dei dialoghi che ci aiutano a comprenderci e a comprendersi; sempre di più siamo chiamati a scommettere su strategie e azioni che favoriscano l'incontro diretto, quello che chiama in campo tutto il nostro essere e che ci richiede di abitare i contesti di vita e di essere degli s-nodi di inclusione (Favaro & Fumagalli, 2004; Fiorucci, 2000; Luatti, 2011; Zoletto, 2012).

Dal furto al permesso, dallo sguardo alla fisicità consistente di due corpi che occupano in maniera diversa lo spazio e che, per un momento, hanno composto un'unità.



*Foto 3: Beijing, Jǐngshān Park – Orientamenti*

Facendo il giro della collina, sorridendo per la foto precedente e continuando a riflettere su come possano svilupparsi le interazioni e su quanto sia necessario e irresistibile il desiderio di incontrare l'altro, mi imbatto in una targa: “il punto centrale della città di Pechino”. A sottolineare dove sono, quale luogo sto attraversando e sto vivendo e che posizione rivesto.

La bussola punta al NORD e mentre decido di scattare una foto in direzione della Stella Polare, a memoria della ricerca di un orientamento continuo, di una collocazione e ricollocazione che non ha mai fine – in quanto siamo esseri mobili, in cammino, in transito – ecco arrivare il mio inconsapevole compagno di foto che decide di posizionarsi proprio di fronte a me, sul nord. A ricordarmi che l'orientamento educativo dev'essere necessariamente sempre verso l'altro, con un movimento continuo di uscita da sé, di fuga dall'autoreferenzialità, di tensione verso altri piedi, altri passi, altre tracce, altri cammini. Se tra identità, alterità e relazione, compiamo il salto, introducendo l'invenzione nell'esistenza e “creandoci interminabilmente” (Fanon, 2005), facendo posto all'idea dell'alterità e alla sua





effettiva esistenza, potremo provare a superare l'estraneità, amplificando la possibilità di incontrare più versioni e rappresentazioni della realtà.

Strade percorse dall'umano che si fermano e si incontrano al centro di Pechino.

Capisco che la foto assume un senso, grazie alla presenza di quelle scarpe a punta, perché i miei piedi da soli, avrebbero rappresentato unicamente la mia posizione, ma senza l'altro con c'è un orientamento educativo.

Questo scatto dura poco ma la sosta è tranquilla e lenta.

Il mio “co-protagonista” fuma un'interminabile sigaretta per cui non posso fare la foto senza i suoi piedi, a dispetto di una ricerca di sé che non può trascurare i tempi e i progetti degli altri. Questo pensiero mi riconduce immediatamente alle persone a cui ci rivolgiamo e che pensiamo di sostenere, orientare e accompagnare attraverso un agire educativo che non può prescindere dai luoghi e dagli attori della relazione, spazi di cui aver cura (Mortari, 2006; Palmieri, 2011).

Così, faccia a faccia con l'alterità, prendo le misure di un contesto ampio in cui possiamo tracciare delle traiettorie, suscettibili, sempre e comunque, di cambiamento. Un contesto-mondo in cui lasciamo impronte più o meno faticose, evidenti e pesanti, anche a seconda della superficie (educativa e relazionale) che accoglie i nostri passi.



*Foto 4: Beijing, The Summer Palace – Where are you from?*

Una domenica di sole e una giornata trascorsa al Palazzo d'Estate dell'Imperatore – un rifugio estivo affacciato su un lago costellato di templi, giardini, padiglioni, ponti, porte e corridoi – con un occhio più allenato rispetto ai primi tempi, in cerca di dettagli, di volti, di persone che si muovono in uno spazio vastissimo dove la bellezza non manca. Proprio la bellezza muove in me delle riflessioni sulla magnificenza, su quanto siamo condizionati dai luoghi in cui nasciamo e cresciamo; penso a quanto di bello ci è dato di vedere e, allo stesso tempo di produrre. Il principe Miškin nell'Idiota di Dostoevskij affermava “la bellezza salverà il mondo” (1869); già, chissà se il mondo sarà in grado di preservare la bellezza e di produrne di nuova. Anche in educazione la dimensione del bello assume una rilevanza quando diventa caratteristica di un contesto educativo (fisico e relazionale) e quando diventa creativa e in grado di generare e rigenerare gli spazi relazionali.

Pensando alle relazioni dovremmo parlare di bellezze plurali, di differenze, di margini plastici, di confini da com-prendere e con cui interagire per condividere idee e rappresentazioni, ipotesi e desideri, interventi e itinerari di conoscenza che tengano conto anche della densità emozionale e relazionale che connota i saperi (Dallari, 2005).

Non si tratta solo di un approccio teorico ma di agiti e di fatti che avvengono per mezzo delle persone. Il bello dell'educazione risiede principalmente nel bello delle relazioni che sorprendono, che rivelano l'inatteso, che ci mettono di fronte e di fianco a realtà differenti, anche quando meno ce lo aspettiamo. Anche quando l'umano ci sembra distante.

Ed ecco che mentre attraverso il marmoreo Shíqǐkǒng Qiáo (ponte delle Diciassette Arcate) che collega la terraferma all'isoletta che ospita il Tempio del Re Drago, e sono intenta a scattare le foto dei leoni protettori, si avvicina il mio nuovo compagno di selfie: “Where are you from?” “I'm from Italy” rispondo. “Oh, great! Italy! Picture?”. Il suo inglese si esaurisce in pochi termini che però ci connettono e danno il via al nuovo selfie della giornata.



La crepa attraverso cui passa la luce...

Ed eccoci di nuovo riflessi nei nostri piccoli obiettivi, che poi tanto piccoli non sono se li proiettiamo sugli obiettivi di vita. La luce non va bene, cambiamo angolazione, due, tre, quattro scatti e, a chiudere, il mio.

Si genera un altro ricordo di incontro, di passaggio, di transito. Una traiettoria che per un attimo ha sfiorato e unito le nostre esistenze, proprio al di là delle immediate resistenze che tutti noi proviamo verso lo Sconosciuto. È così che è nato questo momento bello.

Un passaggio su un ponte che unisce e che ci ha portato a percorrere la stessa strada. *Building bridges*, connessioni di sponde che non sono poi così lontane se attraversate e proiettate verso la comprensione dell'umano e la narrazione di storie plurali.



Foto 5: Xi'an – Guerriero in carne e ossa

Un'escursione a Xi'an a sud-ovest di Pechino, alla scoperta dell'ottava meraviglia del mondo: i guerrieri di terracotta. Prendo un treno veloce e arrivo alla stazione nord di Xi'an, da lì devo raggiungere il centro città. Dotata di mappa della metro scaricata on line scopro di avere la versione in inglese, ma le indicazioni sono solo in cinese. Decisamente laborioso *capirsi e farsi capire*, dopo vari tentativi, alcune studentesse mi indicano la stazione corrispondente alla mia meta.

Arrivata in centro, ulteriore difficoltà a trovare l'albergo perché il wi-fi si disconnette. Allora, direzione umani! E penso a come la richiesta di aiuto sia essenziale per ricollocarsi una volta che ci si sente smarriti e insicuri. Dopo svariati tentativi andati a vuoto, è ancora una giovane studentessa che mi accompagna, fisicamente, fino all'albergo, compiendo un *itinerario errante*, perché anche lei non sa esattamente dove sia la struttura.

In fondo penso che *l'erranza* sia una delle categorie che mi ha accompagnato in questo viaggio di ricerca (Vico, 2005); un'erranza che ha generato un ambiente di apprendimento continuo, anche grazie a contesti e stimoli nuovi in cui perdersi per ritrovarsi e ri-crearsi. Lo sguardo curioso nell'esperienza mi ha condotta ad alimentare narrazioni di scoperta e di cambiamento, generando in me nuovi interstizi riflessivi e rigeneranti anche grazie al raggiungimento di mete inedite.

Il selfie a fine tragitto testimonia il nostro incontro e la nostra vittoria, l'unione di più prospettive, il desiderio di affiancare e di essere affiancati da qualcuno, la volontà di supportare una situazione critica, la capacità di entrare in sintonia. L'accoglienza tra di noi, *soggetti in ricerca*, è passata attraverso i suoi racconti della città, del suo corso di studi e delle sue curiosità verso l'Italia, il mio lavoro e la mia permanenza in Cina, ma, soprattutto, sul fatto che io mi trovi da sola in questa città.

Il suo supporto mi aiuta a riposizionarmi e, grazie alla lingua inglese, che ha fatto da mediatore tra le nostre lingue madri, ora so dove mi trovo e posso liberamente esplorare il territorio e i quartieri circostanti, prima di incontrare il silenzioso esercito di terracotta.

La sua richiesta di selfie al termine del nostro incontro non mi sorprende e con piacere scatto il mio selfie di riflesso, pensando a come questo particolare incontro sia stata risolutivo, a come l'accoglienza dell'altro e il mettersi insieme in cammino, pur non conoscendo esattamente la meta, possa fare la differenza nei nostri itinerari, a come possa darci sicurezza, a come possa cambiare la nostra percezione e conoscenza dello spazio. E a come possa anche generare riconoscenza.



Foto 6: Beijing – Indovina chi viene a cena?

In occasione di una delle ultime serate trascorse a Pechino torno in uno dei tanti ristorantini cinesi in cui ormai hanno fatto l'abitudine a me, al mio modo di comunicare “creativo” – fatto di sguardi, di gesti, di parole, di immagini... –, alla mia inesperienza con le bacchette, insomma alle mie *stranezze da straniera*.

Sono seduta a un tavolo intenta ad applicare la mia tecnica (ormai perfezionata) per mangiare una zuppa di (lunghissimi) noodles con le bacchette, quando si siede una ragazza che tiene lo sguardo basso per i primi 10 minuti della cena. Ordina anche lei un “hot pot”, una zuppa calda in cui si può decidere quali ingredienti mettere e, nell'attesa, si prepara una salsa piccante a base di soia e peperoncino rubino.

Ciò che dà il via alla nostra conversazione è l'arrivo del suo piatto e il confronto tra ciò che abbiamo preso. E poi chi sei, che cosa fai, da dove vieni...

Lei recupera l'inglese in modo abbastanza rapido e si blocca su qualche espressione ma non è un problema. Ci capiamo nel dialogo che ci vede insieme, allo stesso tavolo. L'importanza della *convivialità delle differenze* non ha bisogno di ulteriori spiegazioni perché la sto davvero sperimentando a tavola. La disponibilità, l'apertura, il dialogo, lo scambio, sono tutti ingredienti presenti nella nostra conversazione; eppure siamo due *im-perfette s-conosciute* che condividono un pasto uscendo dalla propria solitudine, in un equilibrio più o meno consapevole di narrazioni, di decostruzioni e di gesti (Nanni, 1994).

Lei è un'impiegata contabile che proviene dal nord est della Cina, “anche lì nevica, come in Italia, sarebbe bello che tu lo vedessi. Magari la prossima volta che vieni...”.

Le chiedo il suo nome ma mi dice che in cinese è troppo difficile da pronunciare, così per scambiarsi i contatti telefonici mi dice: “scegli tu un nome che ti piace, per me va bene!”, e io replico: “beh scegli tu...”. “Mi piacerebbe chiamarmi Tracy”. Andata! E naturalmente, ormai so che anche il mio nome con quella R dura all'inizio, è impossibile da pronunciare in Cina, così divento Os.

Il mio lavoro la incuriosisce e mi fa i complimenti mentre armeggio con le bacchette che ormai non sono più mie nemiche e poi, d'improvviso, lo schizzo inevitabile dei noodles le macchia irrimediabilmente la camicetta bianca. Lei è disperata ma io le faccio vedere le “medaglie” che sono rimaste impregnate sulla mia maglietta verde, anche dopo numerosi lavaggi... e lei, d'un tratto, scoppia a ridere!

Penso alle chiavi del dialogo che si alimenta anche con leggerezza, con esperienze condivise, con l'allegria di un incontro casuale durante una cena in città. Ma dopo questa piacevolezza, le sue parole, mentre l'accompagno alla metro, mi restano in mente: “sono stata proprio contenta di conoscerti, solo che parlare in un'altra lingua non fa esprimere bene quello che vorrei dire”... Già, penso io, e soprattutto i sentimenti, le emozioni, i vissuti... restano stranieri agli altri.

Ci sarà un motivo se la lingua in cui parliamo si chiama *mother's tongue*.

La lingua madre, quella in cui impariamo a parlare, a descrivere la realtà intorno a noi, a riconoscere il senso, i legami, i significati. Quella in cui impariamo le nostre prime parole per “de-nominare” il mondo. La lingua con cui costruiamo la nostra identità, con cui avviamo le interazioni, con cui esprimiamo bisogni e desideri. Quella lingua in cui ci sentiamo più sicuri; la lingua materna è la lingua degli affetti, delle origini, delle appartenenze; è “l'ancoraggio primario” (Bolognesi, 2015, p. 139). È una lingua che nelle migrazioni diventa dinamica, si adatta ai contesti e li ridefinisce, partendo



dai saperi e dai riferimenti che porta con sé, generando nuovi paesaggi e rappresentazioni collettive (Calvi, Bajini & Bonomi, 2015).

A questo processo di trasformazione che, senza dubbio innova i processi comunicativi, dobbiamo affiancare la lingua seconda (L2), spesso svuotata della dimensione più strettamente affettiva. Ecco allora emergere l'importanza di altri linguaggi, altri modi di interagire e di comunicare ma, soprattutto, di dire di sé, di raccontarsi, di trovare itinerari percorribili insieme, in cui sia possibile conoscersi e articolare nuove rappresentazioni – di sé, dell'altro, dell'ambiente – strettamente connesse con l'esperienza vissuta.

#### 4. *Itinerari conclusivi*

“Pechino OFF” ha acceso così tante riflessioni da diventare una ricerca nella ricerca e da offrirmi la preziosa opportunità di riflettere nell'esperienza e di *riconduurre il mio viaggiare ad una pedagogia della domanda e della scoperta*. Una pedagogia fatta di transiti, di incontri, di volti, di persone e di luoghi che hanno lasciato una traccia in me e che, attraverso gli scatti che ho incorniciato, ho cercato di trasmettere.

Per ritornare al linguaggio fotografico: “da una parte c'è l'inestinguibile desiderio di sondare se stessi e a che punto siamo della vita, che fa parte della tradizione dell'autoritratto, dall'altra c'è la nuova consapevolezza della propria immagine digitale, che è un fenomeno nuovo e che a volte, sfugge di mano. Visto però che una fotocamera in mano ormai ce l'abbiamo tutti, invece di liquidare superficialmente il selfie come un atto narcisista, denigrarlo senza comprenderlo, lavoriamo su noi stessi per imparare a non eccedere, a fornire un'immagine il più sincera possibile di noi stessi. C'è una grammatica del sé da approfondire e da raffinare. Un sé senza maschere e pieno di rughe, se necessario” (Disponibile in: <http://www.doppiozero.com/materiali/web-analysis/dallautoritratto-al-selfie>).

Tra linguaggi, immaginari e prospettive pedagogiche lascio aperta la cornice in attesa di nuove foto e di nuove riflessioni che possano intercettare sempre di più il senso dell'agire educativo in situazione. In un percorso di vita personale e professionale in cui *siamo tutti stranieri, ai nostri occhi e agli occhi altrui*.

Per questo abbiamo bisogno di relazione, di contatto, di linguaggi che ci portino ad aprire la comunicazione, che liberino il nostro spazio creativo, che possano *lasciare aperte delle crepe, affinché ci passi la luce*. Dell'altro e dell'incontro che ci trasforma.

Kintsugi (金継ぎ)

#### *Bibliografia*

- Bolognesi, I. (2015). Infanzie. Bambine e bambini nella migrazione. In M. Catarci & E. Macinai (A cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 131-150). Pisa: ETS.
- Bright, S. (2013). *Autofocus. L'autoritratto nella fotografia contemporanea*. Roma: Contrasto.
- Calvi, M. V., Bajini, I., & Bonomi, M. (A cura di). (2015). *Lingue migranti e nuovi paesaggi*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia*. Trento: Edizioni Erickson.
- Deluigi, R. (2015a). Dialogo. Forme di prossimità d-istanti. In M. Catarci & E. Macinai (A cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale* (pp. 113-130). Pisa: ETS.
- Deluigi, R. (2015b). Educazione Interculturale. Inter-azioni riflesse nel quotidiano. In S. S. Macchietti & F. d'Aniello (A cura di), *Parole e questioni dell'educazione* (pp. 111-128). Fano (PU): Aras edizioni.
- Dostoevskij, F. (2010). *L'idiota* (traduzione italiana a cura di F. Verdinois). Roma: Newton Compton Editori. (Original work published 1869).
- Fanon, F. (2005). *Pelle nera, maschere bianche* (traduzione italiana a cura di S. Chiletto). Pisa: ETS. (Original work published 1952).
- Favaro, G., & Fumagalli, M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Fiorucci, M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando Editore.





- Lestner, P. M. (2011). *Visual Communication. Images with Messages*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Luatti L. (2011). *Mediatori atleti dell'incontro. Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini.
- Meirieu, F. (2012). *Un pédagogue dans la Cité. Conversation avec Luc Cédelle*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Nanni, A. (1994). *Educare alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario*. Bologna: EMI.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Reggio, P. G. (2011). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Riva, G. (2016). *Selfie. Narcisismo e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Rouille, A. (2005). *La Photographie, entre document et art contemporain*. Paris: Gallimard.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (traduzione italiana a cura di A. Barbanente). Bari: Dedalo. (Original work published 1983).
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tagg, J. (1988). *Burden of Representation: Essays on Photographies and Histories*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Vico, G. (2005). *Erranza educativa e bambini di strada*. Milano: Vita & Pensiero.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

### Sitografia

- Bonini, T. (2014). *Dall'autoritratto al Selfie. Breve storia del guardarsi allo specchio*. Disponibile in: <http://www.doppiozero.com/materiali/web-analysis/dallautoritratto-al-selfie> [17 ottobre 2016].
- Definizione di “esotismo”. Disponibile in: [http://www.treccani.it/enciclopedia/esotismo\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/esotismo_(Enciclopedia-Italiana)/) [20 ottobre 2016].
- Definizione di “selfie” dal Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Disponibile in: <http://dictionary.cambridge.org/it/dizionario/inglese/selfie> [20 ottobre 2016].
- Ingegno, F. (2013). *L'autoritratto VS #selfie*. Disponibile in: <http://www.fabioingegno.com/lautoritratto-vs-selfie/> [15 ottobre 2016].
- Pinna, M. (2013). *La mania del selfie secondo i fotografi di NG*. Disponibile in: [http://www.nationalgeographic.it/fotografia/2013/11/25/foto/la\\_mania\\_del\\_selfie\\_secondo\\_i\\_fotografi\\_di\\_ng-1898915/1/](http://www.nationalgeographic.it/fotografia/2013/11/25/foto/la_mania_del_selfie_secondo_i_fotografi_di_ng-1898915/1/) [15 ottobre 2016].
- Smargiassi, M. (2016). *Il selfie, ovvero la fotografia che tergiversa*. Disponibile in: <http://smargiassi-michele.blogautore.repubblica.it/2016/10/14/selfie-clinton-riva/> [20 ottobre 2016].





SAGGI

PICCOLE COSE.  
ESPLORAZIONI DI UN'ALTRA DIDATTICA  
di Monica Guerra

Il concetto di esplorazione interessa molti, se non tutti, gli ambiti del sapere, riguardando ad esempio la scienza, l'antropologia, la storia e la geografia. Più in particolare, esso attraversa la letteratura pedagogica e didattica, nella quale viene solitamente ad indicare una fase iniziale nei processi di ricerca di quanti apprendono.

Il presente contributo intende approfondire il concetto in una direzione che lo qualifichi come approccio metodologico esaustivo e non parziale, profondamente connesso al contesto e capace di raccogliere le domande che esso pone. A tal fine viene presentata la traduzione pedagogica e didattica di una proposta esplorativa proveniente dall'ambito artistico, quella formulata da Keri Smith in alcuni dei suoi lavori e in particolare nel volume *Come diventare un esploratore del mondo. Manuale d'arte di vita tascabile* (2008/2011).

La proposta della Smith, così ricollocata, viene discussa alla luce di un'esperienza di ricerca-formazione condotta da alcuni anni con studenti, educatori e insegnanti, oltre che di un esempio di esplorazione condotta e analizzata attraverso domande di carattere metodologico: ne consegue la possibilità di leggere questa pratica non solo come un interessante esercizio personale volto alla costruzione di un habitus orientato all'ascolto dei contesti, ma anche come una strategia empirico-riflessiva che sostiene approfondimenti e ricadute sia pedagogici che didattici.

La traduzione in ambito educativo di tale proposta, delineata come una ricerca materico-riflessiva perché originata dall'incontro con le cose del mondo, risulta interessante nell'ottica della mediazione didattica, se con essa si intende la declinazione di azioni utili a far incontrare i soggetti con la dimensione culturale cui appartengono, oltre che interessata alla formazione dell'uomo, in quanto possibilità accessibile e contemporaneamente provocante di interrogare la vita e il mondo (Guerra, 2015), non tanto alla ricerca di un senso, quanto nell'invito ad utilizzarne diversi per accedere a più e contemporanee interpretazioni. Ne emerge una didattica altra, che sollecita la riflessione intorno alla costruzione di buone domande più che di buoni percorsi: una didattica di piccole cose, che – come l'approccio esplorativo – si ridefinisce come occasione non invadente, declinabile individualmente, eppure radicalmente trasformativa.

The concept of exploration concerns many, if not all fields of knowledge, for example science, anthropology, history and geography. More in particular, it is recurrent in educational literature, where it usually indicates an initial phase in the learner's processes of enquiry. The in-depth analysis of the concept offered in this paper suggests that exploration is an exhaustive rather than a partial methodological approach, is deeply embedded in the context in which it takes place and is well-suited to engaging with the questions posed by that context, referring specifically to art-based methods, such as that suggested by Keri Smith in some of her works and in particular in *How to be an explorer of the world. Portable life museum* (2008/2011).

Smith's suggestion, in this new situation, is discussed in the light of an experiment of research-education conducted for a number of years with students educators and teachers, as well as of an example of exploration carried out and analysed through questions of a methodological nature: it follows on that this practice can be read not only as an interesting personal exercise aimed at building up a habitus oriented at listening to the contexts, but also as an empirical-reflective strategy which supports both educational and teaching in-depth analyses and repercussions.

The translation in educational circles of this proposal, outlined as material-based and reflective research because it originates from an encounter with the things of the world, is interesting from the point of view of educational mediation, if this means dispensing actions useful for subjects to meet the cultural dimension they belong to, as well as concerned by human education, as an accessible and simultaneously provocative possibility of questioning life and the world (Guerra, 2015), not so much



as looking for a meaning, but in inviting different ones to be used to access several contemporary interpretations.

The result is a different education, which solicits reflection around the construction of good questions more than good paths: an education of small things which – like the exploratory approach – is redefined as an occasion which is not invasive, can be dispensed individually and yet is radically transformative.

### 1. *Sul concetto di esplorazione*

L'atto di esplorare riguarda trasversalmente molti, se non tutti, i campi del sapere e dell'essere. Limitandosi ad alcuni degli ambiti che vi si riferiscono in modo esplicito, questa azione riguarda indubbiamente la scienza, che per prima lo colloca in un momento specifico, generalmente iniziale, della ricerca (a titolo esemplificativo, citiamo qui Hawkins, 1974/1979); ma interessa anche l'antropologia, in cui l'esplorazione viene ad esempio identificata con quell'azione, in continuità con la tensione tipicamente umana a “fare esperienza del mondo”, che si traduce nell'attraversare e interpretare le molteplici stratificazioni di dati di una determinata realtà (Le Breton, 2006/2007); la storia, che tramanda imprese di esploratori per terra e per mare (come i più noti Ferdinando Magellano, Marco Polo, Cristoforo Colombo, Amerigo Vespucci...); fino alla letteratura, che narra di esploratori reali e fantastici (da *Le avventure di Robinson Crusoe* di Daniel Defoe del 1719 al ben più parodistico *I viaggi di Gulliver* di Jonathan Swift del 1726, per citare solo i capostipiti di un intero e prolifico genere letterario).

La stessa letteratura pedagogica fa riferimento al concetto di esplorazione. Se esso attraversa implicitamente moltissime pagine (quelle ad esempio di Dewey, 1938/1953; Fröebel, 1826/1993; Rousseau, 1762/1972), fondanti quello che poi sarà definito come apprendimento per esperienza, emerge successivamente in maniera esplicita riferito in particolare ad azioni iniziali di conoscenza sul mondo tipiche innanzitutto dell'infanzia (e in questo senso sono esemplari alcune pagine di Agazzi, 1922/1938; Goldsmith, 1994/1996; Montessori, 1950/1969; Pikler, 1969/2004; Pizzigoni, 1922/1956; per citare alcuni) o come una strategia auspicabile, ad esempio nelle più recenti Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012).

Esplorare, dunque, attiene al mondo, alla vita, all'esperire e all'apprendere. In tal senso, consentirne – meglio ancora, promuoverne – l'esperienza può rappresentare una possibilità promettente dal punto di vista formativo.

### 2. *Una proposta esplorativa tra arte ed educazione*

Con questa premessa, si restituiscono qui alcune osservazioni originate a partire dalla traduzione pedagogica e didattica di una proposta esplorativa maturata in ambito artistico, più precisamente quella formulata dall'artista canadese Keri Smith in diversi suoi lavori (2007; 2007/2015; 2010/2014; 2011/2012; 2014/2015; 2016) e in maniera diffusa in *Come diventare un esploratore del mondo. Manuale d'arte di vita tascabile* (2008/2011), cui si fa di seguito specifico riferimento. Tale lavoro si articola attraverso 59 esplorazioni, formulate come proposte di ricerca che individuano e delimitano un campo d'azione, restando tuttavia aperte a innumerevoli declinazioni: per meglio comprendere la loro forma, riportiamo qui una delle esplorazioni, la numero 11.

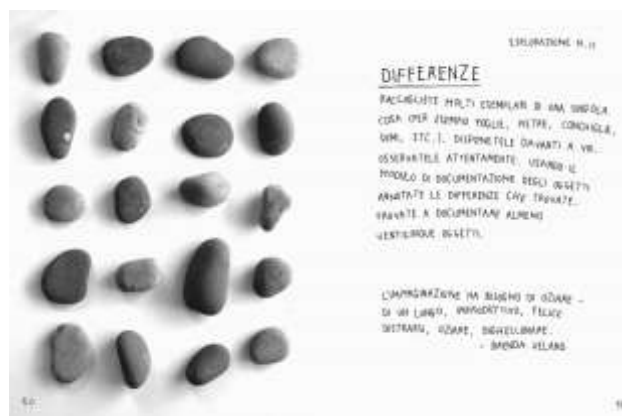


Figura 1

Quella della Smith è una proposta che crediamo di poter definire materico-riflessiva, poiché nasce dall’incontro con la materia, con gli elementi che abitano i contesti, con il mondo, muovendo dall’osservazione e dalla manipolazione delle “cose” (Bodei, 2009; La Cecla, 1998) per proseguire in una raccolta che ha da principio e per lungo tempo il segno della dis-organizzazione, in un progressivo lavoro che si fa via via pensiero, riflessione, organizzazione più delineata ma comunque continuamente rivedibile in ragione delle numerose possibili connessioni che prendono vita dagli elementi raccolti.

La proposta di Keri Smith, pur senza dichiararsi mai come deliberatamente educativa, è evidentemente una proposta interessata alla formazione dell’uomo, perché investe sulla costruzione di un habitus esplorativo come atteggiamento permanente, centrale per permettere un’esistenza in dialogo aperto e rispettoso con il mondo. Contemporaneamente, si tratta di una proposta chiaramente interessante nell’ottica della mediazione didattica, se con essa intendiamo una declinazione di azioni utili a far incontrare i soggetti con la dimensione culturale cui appartengono. Le azioni suggerite per formarsi come esploratori, infatti, richiamano con evidenza passaggi di un approccio progettuale fertile anche dal punto di vista didattico, articolate come sono in un procedere che muove da una acuta osservazione dei contesti attraversati, invitando a considerarne e approfondirne ogni aspetto, che poi prosegue con l’esplicita richiesta di documentare azioni e scoperte, che richiama quindi alla necessità di mantenersi aperti a ciò che non è determinato, che sprona infine a tenere in dialogo linguaggi e sensi differenti (Smith, 2008/2011, p. 2).

L’esperienza di ricerca-formazione condotta da alcuni anni con studenti, educatori e insegnanti, che ha portato alla raccolta di oltre duemila esplorazioni ispirate a *Come diventare un esploratore del mondo*, suggerisce che tale pratica di indagine personale permetta fertili riflessioni e ricadute sia pedagogiche che didattiche, consentendo di attraversare in prima persona una ricerca aperta e orientata alle connessioni.

### 3. Frammenti da una esplorazione

Riportiamo di seguito alcuni frammenti da una esplorazione (si tratta di una esplorazione non numerata, precedente nel libro le 59 proposte, che chiede di collezionare oggetti che attraggono l’esploratore e che per diverse ragioni ne colpiscono l’attenzione; a questa richiesta viene associata quella di dare forma alla raccolta di oggetti in una documentazione, passaggio necessario per rendere espliciti i sottintesi della ricerca, cercando poi connessioni possibili tra quanto raccolto), piccolo – letteralmente – esempio di suo utilizzo in ambito formativo, per meglio delinearne significati e potenzialità.

“Una raccolta in scatola, anzi in scatoletta. Per avere gli oggetti sempre con me, per proseguire la ricerca ovunque, per acuire lo sguardo e vedere oltre (o forse solo meglio).

Sui materiali al momento non mi dò limiti: potranno essere artificiali e naturali, così da poter cercare dentro e fuori, al chiuso e all’aperto. Per ogni materiale prevedo di segnare sul mio taccuino – oppure su un file, vedrò – la data e il luogo del ritrovamento, il nome, se possibile alcune informazioni essenziali ed eventuali mie reazioni emotive.



Una scatola piccolissima, per costringermi a cercare piccolo, a pensare piccolo. Il limite più grande che mi dò. Cerco la scatola in casa. La trovo. Il compito sarà stare in 6x4,8x1,7 cm con la mia intera raccolta. Se poi la raccolta fosse molto ampia, ipotizzo di rivedere il contenitore, ma per ora questo è ciò che serve”.



La scatola aperta è davvero piccola.

Abbastanza per cominciare la ricerca.

*Figura 2*

“Costruisco la documentazione per mostrare il procedere della raccolta, indicando contemporaneamente elementi dalle Carte di identità dei materiali. Focalizzo l’attenzione sulle dimensioni, perché utili per mantenere la mia ricerca verso il ‘piccolo’. Come elementi per presentare i materiali tengo il nome, la materia e poi cosa mi sollecita, pensieri e reazioni”.



Il primo oggetto. Lo trovo al mio cello, dove sta sempre. Il mio libro guida, in formato micro.

Oggetto n. 1:

Ritrovamento: 28/01/2015

Luogo: comodino

ciòndolo con libro in miniatura, dimensioni 1,5x1,2 cm, di metallo nell'attaccatura, di carta lucida nella copertina, con fogli bianchi nell'interno, riproduce la copertina del libro *How to be an Explorer of the World* di Kari Smith nella versione originale.

*Figura 3*

“Durante e dopo il lavoro emergono molte questioni, di forma, contenuto e processo. Lungo il percorso, la dimensione resta una priorità, ma si stempera in un contatto con gli oggetti più risuonante, che si definisce attraverso altre categorie talora meno oggettive”.

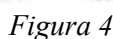
[illegible]

Figura 5

Pochi frammenti, dicevamo, di un lavoro non concluso, che pure portano alla luce alcune questioni.

L'assenza di pianificazione sostenuta in particolare nell'ultimo lavoro della Smith, *The Wander Society*, in cui vagabondare è definito come l'atto di esplorare senza pianificazione né direzione con una completa apertura all'ignoto (Smith, 2016, p. 7), non sembra in opposizione con le strategie progettuali emergenti nei lavori più dichiaratamente orientati ad apprendere un atteggiamento esplorativo, ad esempio in *Come diventare un esploratore del mondo*. Anche negli ultimi scritti, infatti, accanto alla proposta di non pianificare i propri "girovagare" – e addirittura alla sottolineatura che gli stessi luoghi in cui si girovaga non sono importanti – permane la richiesta non solo di collezionare e





raccogliere, ma anche di documentare esperienze e ritrovamenti (Smith, 2016, p. 3). In queste ultime note, piuttosto, pare risiedere la conferma che un autentico lavoro di ricerca, anche didattico, non può che misurarsi con un procedere che nella sua essenza più profonda ha la necessità di mantenersi curioso, aperto, disponibile a ciò che lo circonda, in ultima istanza imprescindibile da una dimensione di imprevedibilità. Tuttavia, e contemporaneamente, proprio uno sguardo così ampio sulle cose, i contesti, gli eventi, richiede un orientamento metodologico che permetta di tenerne traccia, nella modalità della raccolta, ma – senza limitarsi ad essa – nella forma della documentazione (Guerra, 2013a).

La traccia documentativa, quando appunto non conclusa nella raccolta, ma interrogata nel suo costruirsi, diventa materia che permette di mantenere costante la tensione euristica, consentendo alla ricerca di proseguire e, potenzialmente, di non esaurirsi. Rispetto ad una funzione innanzitutto cronologica attribuita frequentemente alla documentazione, nel lavoro della Smith essa diviene occasione per osservare il mondo come se non lo si fosse mai visto prima, contribuendo in tale modo a delinearne effettivamente una interpretazione originale. La documentazione, inoltre, diventa il tentativo concreto di condividere con altri le letture del proprio esplorare, fornendo accessi possibili che a loro volta diventano elementi di ricerca per chi li incontra.

Come emerge dall'esempio esplorativo riportato, la prima raccolta di oggetti rappresenta solo l'inizio della ricerca: un inizio empatico e motivante, perché permette da un lato di accostarsi emotivamente alla consegna e dall'altro di accendere l'interesse per la domanda e l'approfondimento: la conclusione dell'azione esplorativa, in questo senso, rappresenterebbe già un esito rilevante, nel suo attivare contemporaneamente un'esperienza cognitiva ed emozionale, oltre che estetica, dunque distante da una certa idea di apprendimento qualificabile come “anestetizzante” (Robinson, 2001; 2011/2015), che seda il desiderio di conoscere dentro ad una proposta omologante e distante dalla mente e dal cuore di chi sta apprendendo.

Se però questa prima raccolta non si arresta al termine del ritrovamento degli oggetti, ma viene rilanciata con la proposta di una sua organizzazione e, insieme, di una documentazione dei passaggi progettuali compiuti e da compiere, allora l'apprendista esploratore può assaporare l'intrigante ed intricato procedere del pensiero euristico, del sovrapporsi di domande che anziché esaurirsi si alimentano l'un l'altra, del continuo emergere di possibili chiavi di interrogazione di quanto raccolto, del comporsi di prospettive attraverso cui ricostruire connessioni plurime.

La prima idea di esplorazione, più attiva, che trova posto nel dialogo con la materia, gli oggetti, l'ambiente, prosegue in una più riflessiva, che pure non abbandona le cose, ma che componendo e scomponendo connessioni sollecita il comporsi e ricomporsi di domande. La raccolta progressiva, che muove dall'approfondimento di ogni singolo soggetto e che transita poi nell'individuazione delle relazioni con gli altri e ancora di questi con il contesto, vede necessariamente modificarsi il quadro ad ogni elemento aggiunto e prodursi nuove connessioni, cosicché la trasformazione le è connaturata ed è essa stessa parte degli esiti auspicati.

In alcuni momenti, la stessa domanda di ricerca iniziale pare compromessa, messa tra parentesi, quasi tradita, ma col procedere essa sembra prendere una nuova forma, in cui l'interpretazione si fa meno letterale aprendo a differenti scenari di indagine. I piani fisico ed emotivo, estetico e scientifico appaiono susseguirsi, talvolta sovrapporsi o collegarsi, restituendo la complessità e la versatilità della ricerca – anche quando minima, microscopica potremmo dire –, il suo continuo mutare e ridefinirsi.

## 5. Un'apparente vagabondare

In questo apparente *wandering* (Smith, 2016) sono evidenti le fertili contraddizioni di un lavoro “senza metodo”, che pure si costruisce attraverso una progettualità diffusa e articolata per domande: prima dell'inizio, ipotizzando quali azioni sono utili per predisporre alla raccolta; durante, per rilevare i cambiamenti, gli imprevisti, le potenziali nuove direzioni, le strategie documentative, gli aspetti da evidenziare; dopo, per individuare sviluppi e approfondimenti utili. Un lavoro che si definisce in dialogo con il contesto, che pur muovendo da una raccolta che abbiamo definito inizialmente disorganizzata invita ad un approfondimento stratificato e rigoroso, che rende evidente come ogni ricerca si realizzi attraverso una sistematizzazione progressiva e mai definitiva di quanto si va raccogliendo e cogliendo, una sistematizzazione che è data dall'individuazione continua di relazioni tra gli oggetti individuati (Guerra, 2013b). Quella che ne emerge è una didattica altra, che sollecita la riflessione



intorno alla costruzione di buone domande più che di buoni percorsi, che evidenzia il rapporto tra oggetto e processo, tra fatica e piacere, tra emozione e contenuto, tra individuale e collettivo, tra aspettative e risposte, che ricolloca al centro la dimensione del tempo e della continuità che un approccio per ricerca richiede, che ridefinisce l'osservazione come competenza che si autoalimenta e da cui possono originarsi competenze, per chi forma e per chi è in formazione. Una didattica di piccole cose, che – come l'approccio esplorativo – si ridefinisce come occasione non invadente, declinabile individualmente, eppure radicalmente trasformativa.

### Bibliografia

- Agazzi, R. (1938). *Come intendo il museo didattico nell'educazione della infanzia e della fanciullezza*. Brescia: La Scuola. (Original work published 1922).
- Bodei, R. (2009). *La vita delle cose*. Roma-Bari: Laterza.
- Defoe, D. (2012). *Le avventure di Robinson Crusoe*. Milano: Mondadori. (Original work published 1719).
- Dewey, J. (1953). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1938).
- Fröbel, F. (1993). *L'educazione dell'uomo* (a cura di G. Flores d'Arcais). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1826).
- Guerra, M. (2012). Materiali non convenzionali a scuola: esperienze didattiche e potenzialità formative. *Rela- dei*, 2(1), 105-120.
- Guerra, M. (2013). *Progettare esperienze e relazioni*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra, M. (A cura di). (2015). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAn- geli.
- Hawkins, D. (1979). *Imparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana*. Torino: Loescher. (Original work published 1974).
- La Cecla, F. (1998). *Non è cosa. Vita affettiva degli oggetti*. Milano: Elèuthera.
- Le Breton, D. (2007). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2006).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma: Le Monnier.
- Montessori, M. (1969). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work published 1950).
- Pikler, E. (2004). *Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bam- bini fin dal primo anno di vita*. Milano: Cortina. (Original work published 1969).
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. Brescia: La Scuola Editrice. (Original work published 1922).
- Robinson, K. (2015). *Fuori di testa. Perché la scuola uccide la creatività*. Trento: Erickson. (Original work published 2001).
- Rousseau, J. J. (1972). Emilio o dell'educazione. In J. J. Rousseau, *Opere*. Firenze: Sansoni. (Original work published 1762).
- Smith, K. (2007). *The Guerilla Art Kit*. New York: Princeton Architectural Press.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Manuale d'arte di vita tascabile*. Mantova: Cor- raini. (Original work published 2008).
- Smith, K. (2012). *Finisci questo libro. Esercizi pratici per conoscere il mondo*. Mantova: Corraini. (Original work published 2011).
- Smith, K. (2014). *Piccolo manuale dei grandi sbagli*. Mantova: Corraini. (Original work published 2010).
- Smith, K. (2015). *Distruggi questo diario (dove vuoi)*. Mantova: Corraini. (Original work published 2014).
- Smith, K. (2015). *Il mondo immaginario di...* Mantova: Corraini. (Original work published 2014).
- Smith, K. (2015). *Risveglia la città. Idee e progetti per lanciare il tuo messaggio al mondo*. Milano: Terre di Mezzo Editore. (Original work published 2007).
- Smith, K. (2016). *The Wander Society*. Great Britain: Penguin.
- Swift, J. (2012). *I viaggi di Gulliver*. Milano: SE. (Original work published 1726).



SAGGI

## DIDATTICA COME TEATRO DELL'EROTICA: UN ESPERIMENTO di Laura Marchetti

La crisi dei valori e dei paradigmi delle scienze europee interpellava quotidianamente studenti e docenti anche nella forma della crisi delle relazioni umane ed educative vissute all'Università.

Sempre più necessaria diventa perciò una pratica pedagogica che – uscendo dalle secche di un neutro didatticismo – faccia rinascere l'*eros pedagogico*, ovvero quella tensione d'amore che caratterizzava la relazione educativa antica facendone non solo una tecnica rivolta alla conquista di traguardi intellettuali e competenze, ma anche una pratica affettiva e psicologica, rivolta al consolidamento di valori etici e politici e vissuta sotto il segno della gioia e del piacere.

Solo sulla tensione verso il piacere si possono innestare le scienze non separate dalla vita e fra di loro la pedagogia come “pedagogia di vita”, secondo la bella espressione di Freinet, una pedagogia intesa anche come spazio del fantasticare, dell'immaginare. Diversamente dalla pedagogia oggettivistica, iperrealista e tutta immersa nella immediatezza reale, la pedagogia di vita è surrealista, parte, come spiega Massa, “da esperienze di stupore e di scoperta di mondo, lavorando in uno spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva”, uno spazio di “mediazione”, di artificio e di finzione. È lo spazio in cui, per la psicoanalisi, la ragione si distrae e appare “il fantasma” partorendo effetti speciali come il gioco, l'arte, la musica, il teatro: non tecniche preparatorie al pensiero logico-astratto, ma dimensioni privilegiate per l'esperienza educativa in quanto capaci di rappresentare il corpo e di farlo interagire sia con l'ambiente sia con il proprio interno movimento fantasticante teso ad un orizzonte immaginale e invisibile che è appunto lo stesso dell'*eros* e dell'amore.

Soprattutto il teatro assolve ad una “conoscenza d'amore”. Il teatro infatti è un sistema logico complesso, richiede capacità ermeneutiche e razionali indirizzate all'approfondimento della lettura, alla scrittura della sceneggiatura, alla comprensione dei nessi fra la storia e la Storia. Ma è anche un'arte, ovvero, come dice Dewey, un'*esperienza formativa*, in cui non si può scindere teoria e prassi, pensiero e azione, giacché l'approccio sensoriale serve tanto quanto quello meramente teorico e dove riveste un ruolo fondamentale l'immaginazione che è propensione, trascendimento, visione del mondo oltre il presente e il contingente.

Il teatro mi è sembrato perciò il miglior linguaggio per dare forma al mio corso di quest'anno incentrato sui nessi fra l'erotica e la didattica e sulla figura di Socrate, il più grande Maestro, maestro di altri grandi maestri fra cui Platone che sceglie non a caso di parlare di lui non attraverso un saggio argomentativo, ma mostrando la sua didattica in azione attraverso un testo, *Il Simposio*, che sembra una sceneggiatura preparata per il teatro e al cui interno tutto è teatro. Letto, studiato, riscritto, *Il Simposio* è stato così messo in scena da me e dagli studenti del corso attraverso una rappresentazione che ha trasformato la nostra aula in un laboratorio di saperi, di linguaggi, di sguardi, di voci, di suoni e in cui gli studenti hanno saputo dare il meglio di sé, dei loro talenti, dei loro linguaggi creativi e delle loro visioni.

The crisis of the values and paradigms of European sciences, involves students and teachers also in the form of the crisis of human and educational relationships lived into the University. Necessary therefore a pedagogical practice that – coming out of the doldrums of a neutral didacticism – let revive the “pedagogical eros”, a tension of love that characterized the ancient educational relationship, making it not only a technique aimed at the conquest of intellectual achievements and competencies, but also an emotional and psychological practice, aimed at consolidating the ethical and political values and lived under the sign of joy and pleasure.

Only the tension towards the pleasure forces the sciences to not being separate from life and makes the pedagogy “life education”, according to the beautiful expression of Freinet: a pedagogy understood as a space of fantasizing, imagining. Unlike the objectivist pedagogy, hyperrealist and all immersed in real immediacy, “life pedagogy” is surrealistic, explained Massa, because begins “from



experiences of wonder and discovery of the world, working in a metaphorical space of cognitive and affective reworking”, one space of “mediation”, of “artifice” and “pretense”.

It is the space where, for psychoanalysis, the Mind is distracted and shows “the ghost” giving birth to special effects such as play, art, music, theater: no preparatory techniques for logical-abstract thinking but educational experiences for their capacity to represent the body and to do interact with the environment, with a movement aimed at an imaginary horizon and invisible which is precisely the same of the eros and the love.

Especially the theater performs a “knowledge of love”. The theater is in fact a logical system complex, requires hermeneutical and rational capacities directed towards the deepening of the reading, the writing of the screenplay, the understanding of the relationship between history and History. But it is also an art, or, as he says Dewey, a formative experience, in which you can not separate theory and practice, thought and action, since the sensory approach serves as much as the theoretical approach and in which plays a vital role the Imagination that is propensity, transcendence, vision of the world beyond the present and the contingent.

The theater it seemed the best language to express the theme of my course this year that focused on the link between the eros and the teaching and on the figure of Socrates, the great master, master of other great masters, like Plato who chooses of talking about him not through an argumentative essay, but showing its teaching into action through a text, *Il Symposium*, which seems a script prepared for the theater and in which everything is theater. Read, studied, re-written, *The Symposium* was well staged by me and by the students of the course through a representation that has transformed our classroom into a laboratory of knowledges, looks, voices, sounds and where students were able to give the best of themselves, their talents, their creative languages and visions.

“Un progetto formativo viene concepito come un testo normativo.

Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell’educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che ‘noi’ dobbiamo recitare [...].

Non preesiste (come nel teatro) nessun senso all’azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo e nell’intellettualismo, nel nozionismo”.

Riccardo Massa. *Lezioni su “Il teatro, la peste e l’educazione”*



### 1. La crisi della pedagogia oggettivistica

L’interessante quesito posto in questo numero della Rivista MeTis – se la pedagogia, continuando a riconoscersi come tale, possa argomentare scientificamente anche per strade diverse da quelle del saggismo e possa praticare un’apertura sul “non dicibile” cogliendo le sperimentazioni in atto nel linguaggio letterario, iconico, musicale, mimico gestuale – apre una discussione coraggiosa che, a





mio parere, sarebbe ancora più utile se ricollocasse preliminarmente anche la scienza educativa nell'orizzonte della crisi: crisi politica, morale, ideale, che investe tuttora le scienze europee e che è causata (faccio mia la profetica analisi di Husserl) dalla loro sottomissione al proliferare di tecnicismi e di oggettivismi, con il conseguente smarrimento di quell'“intenzionalità” e progettualità etico-filosofica che consente di elaborare non solo nozioni e informazioni ma valori, significati e legami (Husserl, 1983).

Rincorrendo un modello “astratto e intellettualistico” che va “alla ricerca sempre più minuziosa di tecniche e di metodi scientifici precisi per mezzo dei quali concepire il mondo come formato da una molteplicità di realtà chiuse e separate”, modello “del tutto ingenuo dato che crede che queste realtà chiuse e separate, che questi schemi matematici, rappresentino davvero tutto il mondo della nostra esistenza e della nostra esperienza” (Bertolini, 1958, p. 21), le scienze europee si sono sempre più separate dalla *Lebenswelt*, il mondo-della-vita, della concreta temporalità, della relazione e degli autentici bisogni umani. Nonostante il loro iperspecialismo, si sono così eticamente e teoreticamente impoverite, hanno ridotto a semplice il complesso, rincorso i mezzi e non più i fini, cercato l'utile e non il bene, badato all'applicazione e non alla conoscenza e alla previsione. Perciò il potere le ha arruolate rendendole complici della omologazione e della alienazione: “mere scienze di fatto, che possono solo creare uomini di fatto” (Husserl, 1983, p. 35).

Con esse non può confondersi la pedagogia, nonostante le crescenti tentazioni neopositivistiche che la aggrediscono per trasformarla in *dispositivo* e tecnologia di apprendimento del nuovo modello aziendalistico e neocapitalistico[1]. Nata etologicamente per testimoniare l'impegno di unire culturalmente le generazioni, attenta alle parti più fragili della specie (i bambini, ed ora anche gli anziani, gli oppressi, i migranti), usa a trasmettere quei valori di unità, libertà, dignità, creatività, comunità, che garantiscono da sempre l'umanesimo, ovvero la riproduzione dell'umanità in quanto umanità, la pedagogia è *sempre* legata alla vita: è sempre “una pedagogia di vita”, come si dice nella call di Metis, anche nelle sue operazioni di mediazione, presa di distanza, finzione[2]. Essa perciò non dovrebbe farsi blandire dalle sirene di un “*learning*” oggettivistico e matematizzante che, magari a distanza, magari attraverso una macchina, indica come principali competenze la capacità di informazione, apprendimento e misurazione (competenze appunto spendibili sul mercato del lavoro)[3]. Ponendosi come terapia e uscita possibile dalla crisi, dovrebbe invece rammemorare sempre i suoi fondamenti, l'essere cioè *paideia*, strumento di formazione spirituale e perfezionamento morale che si dipana fenomenologicamente nel suo concreto “esistere pedagogico”, ovvero nell'insegnamento caldo, vicino, vitale, assunto come momento privilegiato della relazione e della esperienza umana e come più autentico luogo di incontro tra il soggetto e l'altro e il soggetto e il mondo (Bertolini, 1988).

Certo, è difficile, perché la vita è cosa impervia, sfuggente, polimorfa e richiede a volte, per comprenderla, un bagno di umiltà del logos o perlomeno una *epochè* momentanea, la momentanea sospensione della certezza razionale e argomentativa. Richiede così strade plurali, discese, derive e nuovi approdi, compresi quelli verso il precategoriale, il non ancora-logico, l'immaginativo, magari anche l'ineffabile: ciò che può essere intuito, guardato, ascoltato e magari anche detto ma da linguaggi di pluralità, al limite, posti lì dove l'anima, la mente, il pensiero, toccano il desiderio, il sogno, la corporeità.

## 2. La relazione educativa e l'eros pedagogico

La crisi dei valori e dei paradigmi delle scienze europee interPELLa quotidianamente studenti e docenti anche nella forma della crisi delle relazioni umane ed educative vissute all'Università. Mentre noi docenti viviamo costretti in un perenne stato d'ansia, provocata da un perenne incitamento al “produrre”, una disaffezione profonda, testimoniata dal calo costante delle iscrizioni, abita gli studenti, i quali non solo non vedono più nell'Università uno strumento di crescita sociale ma nemmeno affettiva e morale. Molti di loro anzi la vivono spesso come un “non-luogo”, un posto di passaggio in cui transitare per prendere appunti, leggere qualche *slide* e dare esami, un posto cioè caratterizzato da quella forma di “consumo compulsivo di formazione sempre meno qualificata”, come lo chiamava Benedetto Vertecchi (1993; 1995), tendente a produrre competenze specialistiche e figure professionali in tempo utile e breve ma non in grado di formare personalità capaci di dare vita autonomamente





ad un mondo di significati e di valori e di organizzare le conoscenze in un ordine mentale fertile, creativo e originale (Piussi & Arnaus, 2011).

Nel generale spaesamento che ne consegue viene così a mancare sempre di più, nell'Università, quel “lavorare di cuore” che dovrebbe sempre motivare il desiderio del sapere. Vengono infatti sottratti al momento cognitivo gli affetti, le emozioni e quel desiderio che, erotizzando i contenuti, la relazione educativa, gli spazi e i tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento, solo può trasformare, come ci ha insegnato Riccardo Massa, il dispositivo politico/pedagogico di potere in un vero dispositivo di formazione ed educazione umana[4]. Se sempre più ampia diventa così l'informazione, più ristretta si fa la formazione in quanto priva di *eros pedagogico*, ovvero di quel legame vero, magico, che si innesta nella relazione educativa caratterizzandola con “una tensione tutta rivolta alla conquista di traguardi non solo tecnici o fisici ma anche psicologici, etici e persino intellettuali, vissuti sotto il segno della gioia, anzi del piacere” (Bertolini in Bertolini & Dallari, 1988, p. 137): un piacere che rimanda in qualche modo all'energia propria della sessualità e della vitalità umana e che però ad un certo punto si trasfigura, diventa, come dice Piero Bertolini, “desiderio di insegnare e di apprendere, piacere che illumina gli occhi di chi ha finalmente capito, di chi si sente spiazzato da ciò che ha conosciuto, la gioia di chi, cercando di spiegarlo, ha capito meglio, in modo nuovo e inaspettato, ciò che conosceva già” (Bertolini in Bertolini et al., 1988, p. 141)[5].

Su questa tensione verso il piacere si può innestare la pedagogia di vita come spazio del fantasticare, dell'immaginare. Diversamente dalla pedagogia oggettivista, iperrealista e tutta immersa nella immediatezza della vita sociale, la pedagogia di vita è surrealista. Essa, come spiega ancora Riccardo Massa, partendo “da esperienze di stupore e di scoperta di mondo, lavora in uno spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva” (Massa, 1977, p. 177), uno spazio di “mediazione”, di artificio predisposto in uno spazio protetto e in un tempo protetto (Massa, 2004). È lo spazio in cui, per la psicoanalisi, la ragione sveglia si distrae e appare “il fantasma” e che l'educazione tradizionale attribuisce al momento infantile del gioco e al teatro, riconosciuti sì, ma strumentalmente, come mere tecniche preparatorie al pensiero logico-astratto. Al contrario della pedagogia di vita che invece li assume come “dimensioni specifiche di tutta l'esperienza educativa”, come propri “spazi di rappresentazione” (Massa, 1977, p. 65) tramite i quali il corpo può interagire sia con l'ambiente sia con la propria produzione interna, “in una benefica e ambivalente dialettica di accettazione e negazione della realtà” (Massa, 2004, p. 231).

Fra concretezza e utopia, la pedagogia di vita si candida così a cambiare la scuola e anche l'Università pensandola come uno spazio di “finzione”, uno spazio protetto in cui si simula e si sperimenta, e in cui si fa non un'educazione al gioco e al teatro ma in cui l'educazione diventa “un continuo teatro pedagogico – teatro senza autore – in cui si declinano in modo originale i codici della vita esterna e della realtà” (Massa, 1977, p. 118), in un movimento fantasticante, trascendente, teso ad un orizzonte immaginale e invisibile che è appunto lo stesso dell'eros e dell'amore.

### 3. *Erotica e didattica*

Da anni attraverso la mia formazione fenomenologica e psicanalitica, nonché la mia passione civile e la convinzione che l'educazione sia finalizzata innanzitutto alla costruzione della cooperazione, del bene comune e della democrazia, tento di ovviare al disagio universitario giovanile, che talvolta si riverbera nella mia scelta di insegnare, sia impostando corsi su contenuti che, pur mantenendo il rigore filologico, possano essere vicini agli interessi e alla sensibilità delle nuove generazioni, sia cercando metodi che possano far rinascere, nei miei allievi, il piacere della conoscenza.

Da anni perciò l'eros pedagogico è la progettualità voluta di ogni mio insegnamento[6]. Quest'anno però l'eros pedagogico e la sua possibile rinascita sono stati anche contenuti del mio corso di Didattica generale, intitolato “*Erotica e Didattica*” con il preciso obiettivo di dare “scandalo” ovvero di portare il *pavè*, la pietra di inciampo deweyana, nel mero empirismo e nell'indifferentismo privo di *thauma*, quello stupore senza il quale, per Aristotele, non sorge neanche il desiderio della conoscenza. Mentori, a me che da maestro mi trasformavo in mentore, sono stati quattro modelli di insegnamento che esplicitano, in vario modo, l'importanza dell'energia erotica nella relazione educativa: il modello didattico psicoanalitico come formulato da Herbert Marcuse e ripreso da Massimo Recalcati; il modello didattico di Paulo Freire, formulato nella pedagogia degli oppressi e comparato



al modello didattico di Cristo come si presenta nel *Vangelo di Matteo* rivisitato da Pasolini; infine il modello dei modelli, il modello didattico di Socrate come si presenta nel *Simposio* di Platone. Li riassumiamo qui brevemente perché hanno costituito i prolegomeni teorici dell'esperimento di cui dirò più avanti.

Partendo dalla didattica del transfert studiata nei *Seminari* di Jacques Lacan, Massimo Recalcati, criticando l'attuale virtualizzazione nella trasmissione del sapere, rimette al centro l'importanza vitale della fisicità dell'“ora di lezione”, un incontro corporeo che può “cambiare la vita” e che, quando è intenso, lascia “quel senso di appagamento e di spossatezza che prende gli amanti dopo un rapporto sessuale”. L'intensità è data però proprio dal praticare “un'erotica dell'insegnamento”, ovvero un incontro reale fra il corpo dell'allievo e il corpo dell'insegnante il quale non si presenta come un “pieno” che trasmette ad un “vuoto”, ma come “il testimone dell'eroticità del desiderio di sapere” che, per di più mette tutto se stesso in gioco, tutto il suo “stile”, termine lacaniano per dire non solo il mondo cognitivo che è suo riferimento, ma il modo in cui prende tra le mani i libri, il modo in cui organizza la sua lezione, le citazioni, i riferimenti, il modo in cui affronta la lavagna, la sua voce (Recalcati, 2014).

La voce soprattutto è lo strumento erotico per eccellenza, ciò che fa acquistare spessore carnale, profumo, odore, densità all'oggetto conoscitivo, il quale rimane innanzitutto il libro, galeotto, primo veicolo d'amore, soprattutto per un cuore giovane e gentile, come ricorda Dante. Far ritrovare “il piacere del testo” è stato perciò anche uno degli obiettivi del mio corso, che ha preso esempio da una lezione di Herbert Marcuse nell'Università occupata di Nanterre, nel 1968. Piccolo, calvo, sempre vestito di grigio, il professore prendeva in mano un libro di Hegel e, senza retorica, senza le fotocopie, gli istogrammi e le *slides* ma con una fede puntuale nel potere evocativo della parola e della lettera, faceva un miracolo, trasformando quel testo impervio in una pianura, facendone vedere l'orizzonte lontano di senso, suscitando così nei suoi allievi l'energia d'amore. Era la stessa energia esaltata qualche anno prima in *Eros e civiltà* (Marcuse, 1974), una energia infantile, giovanile, animale, indispensabile per far uscire non solo l'individuo ma l'intera società dalla nevrosi attuale, e per continuare l'opera educativa della civiltà non in senso repressivo, cedendo cioè al principio della prestazione e della efficienza, ma in senso liberatorio, verso principi vitali più universali, più profondi, più fecondi. Principi che non soffocano gli istinti, che non mortificano l'Eros, ma lo esaltano sia nell'incontro reale dei corpi, sia nella sua sublimazione verso la grande bellezza, la bellezza dell'arte, della musica, della poesia, del gioco adulto o infantile con la fantasia, della pace, segno più alto di opposizione alla morte, all'aggressività e alla necrofilia (Marchetti, 2014).

L'Eros però, per essere conoscitivo e vitale, non deve essere mai appropriazione, consolidamento, stasi. L'Eros deve invece mantenersi fedele alla sua origine, all'essere cioè un demone in viaggio. Egli, ci dice Platone in uno dei suoi magnifici miti, è infatti figlio di Poros e di Penia, della mancanza quanto della ricchezza, ovvero del vuoto che vuole farsi pieno attraverso la conoscenza[7]. È questo il cuore dell'insegnamento di Socrate in quella straordinaria ora di lezione di un *Simposio* educativo che dura tutta la notte: questo mettere l'Eros, come la verità, nella sfera della ricerca di ciò che si desidera, che si intravede e che ancora non si ha, dove importante non è la meta e la conquista, ma il percorso, il processo, la ricerca, i Lestrigoni e i Ciclopi che incontri nel viaggio, come ho tentato di dire ai miei allievi leggendo *Itaca* di Costantino Kavafis. Un viaggio in cui, ad un certo punto, il maestro “sappia lasciare andare i suoi allievi”, come dice Lacan in modo assai intenso, in cui cioè il maestro, impedendo il totale esito del transfert, sappia tacere l'amore in nome della altrui libertà e della autonomia. Socrate fa così e per questo si rivela il più grande Maestro, grande cioè non solo perché quando insegna, comincia sempre con il porre una domanda (cerco di fare così ad ogni mia ora di lezione); non solo perché assume il valore educativo della decostruzione e dell'ironia (nel serrato colloquio con Agatone); e non solo quando – straordinario – dialoga con tutti per far intendere che la verità non è un dogma ma una costruzione sociale e collettiva. Ma è il più grande Maestro soprattutto quando rifiuta di sedurre e di farsi sedurre da Alcibiade, il più bello, il più intelligente, soprattutto il più innamorato di lui.

Socrate cioè rifiuta quel rapporto mimetico che è il rischio più grande di ogni rapporto intenso di insegnamento, il rischio dello specchio, della consolazione in un reciproco riconoscimento in cui l'allievo riproduce ciò che ha sentito dal suo maestro, e il maestro si compiace narcisisticamente del suo stile riprodotto da un allievo tanto buono e bello. Come uno psicoanalista, decodifica invece quell'amore sottraendosi al desiderio di Alcibiade per orientare il giovane verso la relazione e verso



la sua missione (che è la politica, il governo della città). Così egli stesso, oltre a fare didattica, pedagogia, scienza dell'educazione, fa politica, una politica di contropotere che distrugge l'autoritarismo nelle sue radici. In quella sottrazione alla propria e altrui seduzione, in quel tacitare il suo stesso potere, la sua stessa autorità, Socrate ci dice che l'autorità, per quanto altissima come la sua, non va mai reificata, imbalsamata, altrimenti riproduce non la libertà ma la struttura interna dell'oppressione.

È una struttura la cui pericolosità abbiamo imparato a riconoscere nel corso attraverso la pedagogia critica di Paulo Freire, impegnata a svelare soprattutto meccanismi di autoseduzione e di introiezione, da parte dell'oppresso, del mondo di idee, di immagini, di valori, perfino di sogni da cui è escluso perché è stato costruito interamente da parte dell'oppressore e da istituzioni educative complici. Colonizzato ideologicamente da una “*education bancaria*” e “*depositaria*”, l'oppresso deve invece combattere questo mondo violento grazie anche ad una “*pedagogia erotica di massa*” che ha l'amore come presupposto imprescindibile in quando contrasto alla necrofilia, alla distruttività e alla morte e fondamento della cooperazione, della solidarietà, della convivialità e del dialogo (Freire, 2011)[8].

Vuole amore la pedagogia degli oppressi e degli esclusi, anche per Cristo, un altro grande maestro, scandaloso nel distruggere stereotipi e false convinzioni. Cristo, un Cristo universale che può piacere anche agli atei o ai marxisti, il Cristo dei poveri cristi e degli accattoni che abbiamo visto ne “*Il Vangelo secondo Matteo*” di Pasolini, e che abbiamo cercato nelle grotte della materna Matera, in una gita collettiva di divertimento e di istruzione fondata su quello che Duccio Demetrio ha segnalato come l'arte più vicina a quella del raccontare che è l'arte del camminare (Demetrio, 2005). Quel Cristo-Maestro infatti cammina sul mare, in montagna, in città. Porta con sé la parola come una spada e sembra non avere amore e infatti non ride, se non con i bambini. I bambini lo guardano e ridono e lui li guarda e ride, trovando in questo il patto e la garanzia che ci può essere per tutti la buona novella e il mondo nuovo[9].

#### 4. Il Simposio rappresentato all'Università

*Un altro modo di fare l'esame all'università: è quanto accadrà nell'aula Magna del Dipartimento degli Studi Umanistici di Foggia, in Via Arpi 176, giovedì 21 luglio a partire dalle 16. Un gruppo di studenti del secondo anno di Scienze della formazione e dell'educazione che hanno frequentato le lezioni del corso di Didattica generale della professoressa Laura Marchetti, rivisiterà teatralmente il Simposio di Platone come prova di esame.*

*Il titolo dell'iniziativa, dal titolo “Sulle tracce di un Maestro”, nasce dal tentativo di riprodurre “un'ora di lezione” dal basso, fuori dalla cattedra e dai banchi, e che permetta di sperimentare competenze significative come l'empatia, l'autoriflessione e la cooperazione. È per questo che ognuno dei partecipanti si è messo in gioco sperimentandosi come attore, musicista, scrittore, ballerino, cuoco, costumista e tanto altro. Platone, con il suo “Simposio”, farà da mentore. La sua è l'ora di lezione più originale, scandalosa, erotica. Non solo perché il tema è l'Eros, ma perché esso è il metodo didattico tra maestro e allievo. “Abbiamo scelto – commentano i protagonisti del corso – di rivisitare il ‘Simposio’ perché ci è sembrato un modo più efficace di fare ricerca, elaborare i contenuti del corso e fissarli. Ci siamo concentrati a indagare la didattica, il metodo didattico, la didattica erotica fra maestro e allievi a partire dal maestro di Platone, Socrate, un grande maestro: creativo, disobbediente, ucciso dal potere e perseguitato, ma non pentito. Mai pentito. Egli ci ha insegnato il dialogo perché, sebbene grande filosofo, ‘sa di non sapere’, non ha in tasca la verità: la verità non è infatti autoritaria, ma democratica e condivisa”.*

È il comunicato stampa, ripreso da molti giornali e televisioni locali, con cui i miei studenti hanno annunciato il nostro esperimento, ovvero la rappresentazione scenica del *Simposio* di Platone all'Università, ad un pubblico fatto di padri, madri, zie, amici, docenti e altri studenti: una rappresentazione che ha trasformato l'Aula Magna in un luogo di intreccio di saperi, di linguaggi, di sguardi, di voci, di suoni, un luogo in cui cioè, come spiegavano le studentesse che introducevano al banchetto, “il sapere ritorna a farsi sapore”. Essa ha coinciso con l'esame e la valutazione finale in quanto, nello spettacolo e nel suo percorso preparatorio, mi è sembrato che gli studenti avessero dato il meglio dei loro talenti e avessero sintetizzato l'essenza stessa di tutto il corso, ovvero il suo voler far sprigionare energia erotica vitale per trasformarla in nuove relazioni, in linguaggi creativi, in visioni.



Rappresentare l'erotica per sottolinearne la sua valenza didattica è stato dunque, ad un certo punto, il nostro intento. Il testo di Platone – scandagliato, approfondito, memorizzato, comparato in diverse traduzioni nei due laboratori di scrittura e di lettura[10] – ci ha aiutato, in quanto il grande filosofo, per raccontare la natura rivoluzionaria e straordinaria dell'insegnamento di Socrate, non sceglie di scrivere un saggio argomentativo sul Maestro; piuttosto mostra Socrate in azione, all'interno di un plot, appunto il *Simposio*, che sembra una sceneggiatura preparata per il teatro e al cui interno tutto è teatro: il motivo dell'incontro della “classe” dei partecipanti, fatto per celebrare la vittoria di Agatone nelle gare tragiche; la disposizione scenica dei personaggi, a circolo e quasi ritualistica; la struttura narrativa, fatta di domande e risposte; i gesti enfaticizzati e i momenti di umorismo; gli effetti speciali (fare entrare Socrate come una prima donna per ultimo, far singhiozzare Aristofane per denigrarlo in quanto accusatore di Socrate, mandare via la flautista, rievocando la presenza femminile con Diotima, far entrare Alcibiade, alla fine, ebbro di vino e di amore in contrasto con Socrate che, sebbene abbia bevuto più di tutti, rimane sobrio, a testimoniare come l'educazione sia anche governo e misura[11]).

Gli studenti, entusiasti di un esperimento che per giorni ha trasformato l'Università in un convivio, recitando, sono entrati ancora di più nel “piacere del testo”. La trasposizione teatrale inoltre ha amplificato il dispositivo erotico in quanto ha richiesto un impegno in cui concretamente, come in amore, dovevano rendere attivi e progressivi sia la mente che il corpo. Il teatro infatti è un sistema logico complesso, richiede capacità ermeneutiche e razionali indirizzate all'approfondimento della lettura, alla scrittura della sceneggiatura, alla comprensione dei nessi fra la storia e la Storia. Ma è anche un'arte, ovvero, come dice Dewey in un libro magnifico, *un'esperienza formativa*, in cui non si può scindere teoria e prassi, pensiero e azione, giacché l'approccio sensoriale serve tanto quanto quello meramente teorico (Dewey, 1973; 2010) e dove riveste un ruolo fondamentale l'immaginazione che è propensione, trascendimento, visione del mondo oltre il presente e il contingente “in un continuo e commovente desiderio di verità, di bellezza e di ordine” (Dewey, 1973, p. 27).

Non fruendo ma facendo “esperienza” dell'arte del teatro, con un'azione e un lavoro, che non è mai solo fisico, che non è mai solo mentale (perché un prodotto risulti artistico, la capacità di attaccare un bottone ad una tunica di scena è importante quanto la recitazione e uno sceneggiatore non può essere bravo se, contestualmente, non conosce la funzione della luce o la qualità della musica e del canto), gli studenti dunque hanno messo dapprima alla prova il loro corpo. Il teatro è forse l'unica forma d'arte in cui l'opera può coincidere con un corpo umano, con il corpo dell'attore. Come spiega il grande regista Peter Brook, l'attore entrando in scena già recita, perché già il suo esserci, il suo fisico esistere, è gesto teatrale, spettacolo[12]. Anche la sua voce, le sue parole, così ricche di anima e di risonanze interiori, sottolineano e vengono sottolineate dalla corporeità. La quale però, nei giovani, non è quella visibile, quella che lo specchio rappresenta nel realismo quotidiano, ma è una corporeità invisibile, rimossa, in contrasto con quella che Françoise Dolto chiama “il reale del corpo” (Dolto, 1996). È cioè una immagine inconscia del corpo, negata e desiderata, che però sulla scena, nell'ebbrezza della scena, finalmente si può esprimere e rappresentare (come si vede nelle molte esperienze di psicodramma e teatroterapia) (Mantegazza, 2006; Oliva, 2015).

Lo ha capito Matteo, il nostro Socrate, timido all'inizio, reticente e poi via via sempre più autorevole man mano che entrava in scena, ovvero man mano che si astraeva dalla quotidianità e dall'immediato, collocandosi nella “anormalità” del teatro. E lo hanno capito Rino e Gioele, Pietro e Luigi e Ciro, gli studenti che hanno caratterizzato originalmente i personaggi, tutti maschili, del *Simposio*, da Pausania ed Eurissimaco, da Agatone ad Aristofane a Fedro. Dietro la maschera dell'attore, questi giovani intelligenti si sono presi cura di sé e si sono raccontati, hanno raccontato il loro segreto o il loro desiderio per identificazione o proiezione o sublimazione: cosicché il disordinato geniale ha ritrovato la genialità dell'ordine, il malinconico la sua profonda vena comica, l'altruista e generoso il suo indispensabile narcisismo, il musicista in erba la sua voglia di essere musicista e poeta e l'educatore precario la sua voglia di educare per sempre.

Perciò, come dice ancora il grande Riccardo Massa in uno dei suoi ultimi scritti, il teatro è “la peste”, perché fa venir meno le norme, le regole, il “corpo docile” della formazione scolastica e familiare, rendendo possibile l'emergere di un *corpo vivente* più erotico, più sensuale, più libero e creativo (Massa in Antonacci & Cappa, 2003). È un “corpo intimo” che, giocando al limite fra realtà e illusione (lì dove dovrebbe appunto agire la “didattica come teatro”), prende progressivamente consapevolezza, oltre dell'evento in sé per sé, del fatto “che la vita può essere ripresa in mano, esplorata,





interpretata, elaborata”, “che la vita può essere vissuta anche mettendosi nei panni degli altri”, pensando più in grande, raccontandosi ma trasfigurandosi in un evento più ampio[13]. Come hanno fatto appunto i miei studenti, che, nella veste di attori, cantanti, musicisti, sceneggiatori, tecnici dei suoni e della luce, scenografi e cercatori di vesti e di attrezzi, mentre studiavano, giocavano, ideavano, studiavano, musicavano, studiavano, ballavano, riuscivano anche a “stimolare l’immaginazione per far apparire ciò che non c’è, fingere per sembrare un altro, per evocare un’atmosfera, per entrare nel personaggio, per svuotare di significato ciò che appare, per far emergere ciò che significa, per trasformare uno spazio reale in uno spazio vissuto che inganni l’occhio e trasporti le menti al di là dell’apparenza” (inconsapevolmente estendendo anche all’Università quelle indicazioni del MIUR allegate alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta “Buona Scuola”)[14].

Tale legge, che per altri versi non convince[15] è meritoria invece nell’esplicitare la funzione didattico-pedagogica del teatro, anche in vista di “una pedagogia che voglia andare oltre il corpus teorico accademico, non certo contrapponendosi ad esso bensì integrandolo alla luce della prassi e della Ricerca/Azione”. Facendo propri “gli studi della Facoltà delle Scienze dell’Educazione, e gli obiettivi definiti dalle Conferenze mondiali sull’Educazione artistica, promosse dall’UNESCO”, dà infatti come indicazione strategica la introduzione, non solo attraverso esperienze estemporanee, ma nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado, “della promozione, la diffusione, la valorizzazione della produzione teatrale”, al fine “di favorire una progettazione di percorsi che ponga al centro del processo di apprendimento l’allievo, ovverosia il suo talento, il suo pensiero, le sue emozioni, la sua individualità”.

Più specificamente il Documento di accompagnamento indica alcuni obiettivi che si raggiungerebbero con l’introduzione curriculare del teatro. Essi riguardano sia valori generali, quali il miglioramento della comprensione storica identitaria e interculturale, la sensibilizzazione delle giovani generazioni all’importanza delle esperienze artistiche e della bellezza, la attivazione di capacità ermeneutiche in cui si coniughino “l’intelletto e l’emozione, la ragione e il sentimento, il pensiero logico e il pensiero simbolico”, nonché “quel senso delle cose che il pensiero razionale della tecno-cultura non sembra poter comprendere, quel senso che può ben essere definito come l’umanità *di cui le cose sono rivestite, e che soltanto il pensiero libero può scorgere e recuperare*”. Sia alludono a specifici valori educativi quali “il recupero di ritardi di apprendimento e il miglioramento del talento individuale” e la messa in atto “di dinamiche di gruppo cooperative e articolate”. A teatro infatti il corpo intimo si fa anche “*corpo teatro*”, come dice uno dei più importanti filosofi contemporanei, un corpo che riesce a far uscire l’anima fino ad allora ritirata nell’intimità e la fa nascere nel mondo (Nancy, 2010), strappandola alla solitudine nella certezza che l’illusione, per raggiungere il suo massimo effetto, abbia bisogno di un gioco di squadra, di un gruppo che sappia cooperare, senza competere, senza sgomitare.

In questo il teatro reca piacere e agio sociale in quanto porta, anche nel mondo adulto dell’uomo, la gioia potente dell’immaginazione collettiva, del sogno fatto insieme.

## 5. Il tempo sospeso della festa

L’immaginazione, ci dice Gaston Bachelard, può apparire o in uno spazio protetto e in un tempo protetto, tempo della *reverie* solitaria sottratta al clamore quotidiano (Bachelard, 1984). Oppure nel tempo comune della *festa*, azione collettiva da cui il teatro storicamente si sviluppa, ma anche azione psicologica di comunione, rituale di convivialità e di condivisione. Se per fare teatro basta un corpo solo, anche racchiuso nel gesto e nel silenzio, quando compaiono la voce e la parola, il teatro diviene subito comunità, socialità, relazione, azione di gruppo, festa appunto, quella dimensione che Franco Cambi (2011) definisce come “tempo sospeso, nucleo di riti e di simboli, occasione di *vacatio* e di partecipazione attiva, momento ludico e estetico e cerimonia costitutiva della comunità, come identità e come valore” (p. 213). Festa che è anche la dimensione di apertura al futuro, la sospensione della morte e il rinnovamento della gioventù e della vita, come ci ha insegnato Michail Bachtin (2001), dato che prefigura la possibilità collettiva della trasgressione, del rovesciamento, del travestimento.

Quest’ultimo, il travestimento, è ciò che più è piaciuto alle mie studentesse: a Isabella, Marilena, Annalisa, Donatella. Escluse da tutte le parti principali – com’è noto il *Simposio* è un raduno fallogocentrico e omosessuale, in cui si comincia a parlare seriamente di filosofia quando Erissimaco caccia





la flautista e tutte le altre donne, eccetto Diotima, che rimane come presenza evocata e assente – le studentesse hanno scelto di aver cura dei costumi, degli oggetti, e di tutto ciò che riguardava il mascheramento. Dovendo ricostruire in scena un'altra epoca, hanno usato gli oggetti come giocattoli, ovvero sottraendoli al loro uso consueto e reinventandoli, poeticizzandoli, trasformando in anfore bicchieri vecchiotti e in tendaggi di scena consumate o nuove lenzuola trafugate alle mamme (molte delle quali si sono con gioia prestate a questa sottrazione divenendo loro complici). Hanno così applicato, nel nostro “teatro povero” (Grotowski, 1970), quella “*pedagogia delle cianfrusaglie*” che tanto piaceva alle due sorelle dell'attivismo italiano, le due sorelle Agazzi, capaci di tirar fuori educazione e bellezza anche dalle *miricae*, le piccole cose insignificanti e quotidiane.

Forse sapevano cucire le sorelle Agazzi, come hanno cucito le mie studentesse mentre pensavano la sceneggiatura, intessendo, con non costose fodere, tuniche splendenti e colorate per i loro compagni. Materno e femminile – prima degli studi di genere – era infatti l'atteggiamento delle due maestre, e quindi adatto al cucire, quel fare femminile complesso in cui si intrecciano “fili sottili con sottili pensieri”, come, dice Omero, faceva Penelope quando tesseva la tela ad andamento bustrofedico, ovvero facendo e disfacendo il tempo. Ecco, il tempo. È stata un'altra dimensione della rappresentazione della pedagogia a teatro e un altro punto di forza alla critica del sapere depositario e bancario. L'arte del teatro – lo abbiamo appreso alla fine malinconica di tutto il nostro sforzo – è un'arte fuggevole, effimera, gratuita (in questo vicina alla musica). È quindi l'arte che più di tutte mette in crisi il concetto di proprietà, in quanto produce un evento che non si può possedere, che non è archiviabile, collezionabile, controllabile. Porta con sé quindi una concezione della storia come dissipazione, come distruzione di ogni accumulo e che anche nella replica rammenta l'irripetibile dato che ogni spettacolo si offre ogni volta come lo stesso eppure come qualcosa di unico e diverso, frutto di un insieme di relazioni fra esseri umani unite ad un insieme di fattori contingenti. Qualcosa di “vivente” che prende calore dal calore dei corpi viventi. Proprio come dovrebbe fare “l'ora di lezione”.

## 6. Infine: e io? Magistra/mater

Io, la docente, mi sono divertita assai a spostare sul teatro la mia teorica “pedagogia complessa”, la mia didattica erotica e la mia anima creativa e infantile. Da giovane, del resto, volevo far l'attrice e forse per questo, in età adulta, mi sono dedicata alla politica e alla pedagogia, per questo comune elemento di teatralità, per questo vivere insieme la vita e il doppio della vita (Artaud, 1968).

Mi sono anche angustata però, dovendo trasformarmi da appassionata spettatrice, in “maestra di teatro” che, per di più, doveva tessere fili inusuali fra regia e pedagogia (Costa, 2004; Oliva, 2009). La maestra di teatro, ancora più della maestra di scuola e di università, deve essere brava, aver fiducia, deve saper orientare, sostenere, includere, offrire suggerimenti pratici e correggere errori teorici. Il tutto senza mai soffocare la creatività, senza discriminare, ponendo al centro ogni individuo senza mai perdere la dimensione del gruppo. Deve insomma saper praticare fino in fondo l'*entropatia*, ovvero quella tecnica psicopedagogica che implica l'autentico incontro tra mondi, dando la possibilità per un le stesse capacità di far crescere e avere cura.

Più che l'empatia però, nelle molte ore preparatorie di lavoro, nelle prove dentro e fuori l'Università, nella vivacità degli incontri, nella confusione dei cibi, dei suoni e degli stessi passi divertiti di danza, vedevo aumentare anche la mia autorità. Essa però si trasformava, mitigava il potere e la distanza, facendosi carezza, carezza di una maestra che può essere anche una madre, madre pensosa però, come direbbe la Montessori, anche se con le stesse capacità di far crescere e di avere cura.

L'Università, ovvero il livello più alto della produzione e della trasmissione del sapere, deve mantenere autorità. L'autorità è necessaria all'accoglimento della parola dell'altro e della possibilità di dire il sapere. È indispensabile soprattutto nella gravidanza, nel parto, nella generazione erotica del sapere. Diotima esercita su Socrate una grande autorità e perciò lui non ride quando, dopo il suo discorso carico di metafore del corpo e della nascita, sente da lei dire che “tutti gli uomini sono gravidi e tutti vogliono partorire” (alcuni poi lo fanno con il corpo e partoriscono figli, altri con la mente e partoriscono idee). Egli ha fede in quella Maestra, non per il suo potere – ella è addirittura assente – ma perché le attribuisce valore, ricevendone in cambio valore. Fra di loro vi è cioè un accadimento simbolico d'amore che rifiuta ogni dominio, ogni violenza, pur nella disparità riconosciuta e nella visibile asimmetria.



Tale accadimento è, negli uomini e nelle donne, di genere femminile. Esso attiene al materno, come ha spiegato la pedagogia della differenza sessuale propria a partire dalla figura magistrale di Socrate/Diotima, ovvero ad una postulazione affettiva ed erotica dell'autorità secondo la sua originaria dizione. Il termine “autorità” (in latino *auctoritas*) deriva infatti dal verbo *augeo* che indica l'atto di produrre dal proprio seno; atto creatore che fa sorgere qualche cosa da un terreno fertile (Benveniste, 1976). L'insegnante che assume questo tipo di autorità è quello/a che fa nascere, fa crescere, ed è *autore* di una spinta generativa verso l'originalità personale propria e altrui[16].

## Note

[1] Per la critica del quale rimando a Baldacci, M., & Frabboni, F. (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*. Milano: Franco Angeli; oltre che al mio, Marchetti L. (2011). *L'umanesimo e i compiti di una scienza “nuova” della formazione*. In P. Bevilacqua (A cura di), *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*. Roma: Donzelli.

[2] Sul rapporto ambivalente che la pedagogia ha rispetto alla vita – da un lato aderente alla “vita diffusa”, dall'altro bisognosa di una presa di distanza e di un elemento di mediazione – mi rifaccio alle posizioni di Massa, R. In D. Demetrio & R. Massa (1991), *Le vite normali, Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani* (p. 21). Milano: Unicopli. (“L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene staccata per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende a distanziarsene”).

[3] Per una critica alla “learnification”, intesa come la prevalenza del linguaggio dell'apprendimento su quello dell'educazione nel discorso pedagogico, mi rifaccio al saggio di Corbi, E., & Oliverio (2013). La deriva della ‘learnification’ e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento matematico e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 183-199. Per una critica ad una possibile sostituzione dell'e-learning con la didattica in presenza e, basata sulla parola e sull'interazione faccia a faccia, il libro di Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Plantamura, V. L. (2009). *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*. Milano: FrancoAngeli.

[4] Si vedano al proposito i tre contributi di Massa R. (*L'educazione ai sentimenti, Educazione e seduzione, Desiderio, struttura, formazione*), messi a disposizione dall'Archivio Riccardo Massa, e ripubblicati nel 2010 a cura di J. Orsenigo, in *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli. Sulla nozione di “dispositivo educante” si veda anche Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

[5] Sull'eros del rapporto educativo si veda anche Dussel, E. (2004). *Pedagogica della Liberazione* (a cura di A. Infranca). Roma: Ferv.

[6] “Non basta erotizzare un evento educativo”, nota Bertolini, ma occorre che “l'erotizzazione dell'evento educativo sia inserito in un'autentica e consapevole progettualità pedagogica” (*L'eros pedagogico*, cit. p. 148).

[7] Platone, *Simposio*, nell'edizione dell'Einaudi, Torino 2014.

[8] La educazione “bancaria” e “depositaria”, messa sotto accusa da Freire, è quella in cui la qualità dell'istruzione è misurata nella quantità di conoscenze e competenze che l'insegnante riesce a depositare nella testa dello studente. Freire, P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele; Guerrero, E., & Freire, P. (2012). *Pedagogía Erótica*. Messico: El Autor ed.

[9] Pasolini, P. P. (1964). *Vangelo secondo Matteo*. A commento anche Mantegazza, R. (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Edizioni della battaglia.

[10] Laboratori coordinati dai miei due collaboratori, dott.ssa Maria Cassanelli e dott. Gianluigi De Vito.

[11] Di questa teatralità dell'opera platonica se ne accorsero già molti nel passato. Basti citare Ermete Zacconi che dall'Apologia di Socrate trasse il cavallo di battaglia della sua vecchiaia; ma anche Omero Antonutti che di recente ha trasposto il Simposio nel Tetro stabile di Udine con la supervisione di Gianni Vattimo (2012).

[12] “Se l'abitudine ci porta a credere che il teatro debba iniziare con un palcoscenico, scene, luci, musica, poltrone... partiamo sulla strada sbagliata. Può essere vero che per fare dei film ci sia bisogno di una macchina da presa, di pellicola e degli strumenti per svilupparla, ma per fare teatro occorre solo una cosa: l'elemento umano” (Brook, 1997, p. 27).

[13] “Quel che è specifico della consapevolezza teatrale è che la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione” (Massa in Antonacci & Cappa, 2003, pp. 26-27).

[14] Indicazioni teoriche per la promozione delle attività teatrali. 1. Legge 13 luglio 2015, n. 107.



[15] Sulle ragioni rimando al recente Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Ed. Anicia.

[16] Per un primo orientamento sui presupposti pedagogici, vedere Piuksi, A. M. (A cura di). (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier; Olivieri, S. (2005). *Educare al femminile*. Pisa: ETS; AA.VV. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.

## Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Artaud, A. (1968). *Il teatro e il suo doppio*. Torino: Einaudi.
- Bachelard, G. (1984). *La poetica della rêverie*. Bari: Dedalo.
- Bachtin, M. (2001). *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella cultura medioevale e rinascimentale*. Torino: Einaudi.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Plantamura, V. L. (2009). *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini & M. Dallari (A cura di), *Pedagogia al limite* (pp. 121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brook, P. (1997). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Cambi, F. (2011). Festa e formazione. Sincronia, diacronia, laicizzazione. In F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della "learnification" e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento matematico e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 183-199.
- Costa, O. (2004). *Regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dolto, F. (1996). *L'immagine inconscia del corpo*. Como: Red.
- Dussel, E. (2004). *Pedagogica della Liberazione* (a cura di A. Infranca). Roma: Ferv.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Anicia.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guerrero, E., & Freire, P. (2012). *Pedagogía Erótica*. Messico: El Autor ed.
- Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Mantegazza, R. (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Edizioni della battaglia.
- Mantegazza, R. (2006). *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*. Molfetta: La Meridiana.
- Marchetti, L. (2011). L'umanesimo e i compiti di una scienza "nuova" della formazione. In P. Bevilacqua (A cura di), *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità* (pp. 17-36). Roma: Donzelli.
- Marchetti, L. (2014). *Oltre la mente coloniale. Allegorie d'arte, d'infanzia, d'amore*. Milano: Guerini.
- Marcuse, H. (1974). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1977). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari-Roma: Laterza.
- Massa, R. (2003). La peste e il teatro. Lezioni 1998-9. In F. Antonacci & F. Cappa (A cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R., & Demetrio, D. (A cura di). (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.
- Nancy, J. L. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Oliva, G. (A cura di). (2009). *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Arona: XY.IT Editore.
- Oliva, G. (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5, 45-51.



- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Piussi, A. M. (A cura di). (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piussi, A. M., & Arnaus, R. (A cura di). (2011). *Università fertile. Una scommessa politica*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Platone (2014). *Simposio*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano: Feltrinelli.
- Ulivieri, S. (2005). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Vertecchi, B. (1993). Per una critica del consumismo educativo. *Cadmo*, 1(2), 5-16.
- Vertecchi, B. (1995). Riflessioni sul Novecento. In B. Vertecchi (A cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento* (pp. 1-20). Firenze: La Nuova Italia.



## SAGGI

### STORIE AD ARTE: RACCONTI CHE DIVENTANO IMMAGINI, IMMAGINI CHE DIVENTANO RACCONTI

*di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci\**

Le forme della narrazione possono essere le più diverse: non solo parole, ma anche gesti e simboli, arte e poesia.

I linguaggi dell'arte costituiscono da un punto di vista pedagogico un'area tematica importante che arricchisce ed amplia l'universo narrativo umano, in quanto permette di veicolare espressioni, sensazioni, significati e vissuti emotivi e, quindi, consente di imparare a “pensare coi propri sensi”.

Nell'epoca della comunicazione digitale non si può prescindere dalla considerazione dei diversi medium attraverso cui i racconti sono prodotti, definendo nuove forme di narrazione, inedite costruzioni di significati, nuovi linguaggi che si contaminano a vicenda, ripercorrendo altresì le origini, attraverso l'utilizzo del segno.

Il paper intende riportare un'esperienza laboratoriale il cui obiettivo principale è stato quello di fornire alle partecipanti un'esperienza di apprendimento e di espressione estetica, utilizzando tracce (da quella poetica a quella grafica a quella pittorica).

The forms of narrative can be very different: not just words, but also gestures and symbols, art and poetry. From a pedagogical point of view, the languages of art represent an important issue, enriching and expanding human narrative universe, as they allow to convey expressions, feelings, emotional meanings and experiences and, consequently, lead to “think with our own senses”.

In the age of digital communication, we cannot consider independently the different mediums through which tales are produced, defining new forms of storytelling, original constructions of meanings, new languages that mingle together, retracing the origins, through the use of the sign.

This paper aims to bring a workshop experience, whose main objective was to provide the participants a learning experience and an aesthetic expression, using different traces (from poetry to graphics or painting).







## 1. *Da una storia all'Altra*

“Ora, l’ammirazione, e cioè la facoltà di vedere come unica e normativa la forma di una realtà, nasce sempre nel solco di una precedente trasfigurazione di questa realtà. Noi ammiriamo soltanto ciò che abbiamo già una volta ammirato. E d’istanza in istanza, finiamo ben per risalire a quella volta che l’ammirazione ci venne dall’esterno, cioè attraverso la parola, il segno, ci venne comunicata come frutto spirituale incarnato. [...]. Nessun ragazzo, nessun uomo ammira un paesaggio prima che l’arte, la poesia – una semplice parola anche – gli abbiano aperto gli occhi”.

Cesare Pavese

Nelle scienze umane e sociali, alla narrazione è riconosciuta l’efficacia di uno strumento capace di favorire lo sviluppo di capacità autoriflessive, meta-emozionali e metacognitive (Marone, 2006).

Tuttavia, la tessitura della narrazione non è fatta solo di parole, ma anche di gesti e simboli, di arte e di poesia, le cui origini magiche e rituali hanno lasciato un’impronta anche sulla narrativa.

I dispositivi artistici favoriscono la comunicazione non verbale e la motivazione all’apprendimento perché rappresentano espedienti privilegiati per l’espressione di emozioni, sentimenti, pensieri, ricordi e sensazioni (Patrizi, 2000).

In realtà, sia la narrazione sia l’esperienza dell’arte costituiscono strumenti di conoscenza, palestre di addestramento alla vita: attraverso di esse “ci familiarizziamo con il mondo ed esploriamo le nostre possibilità” (Jedlowski, 2000, p. 49), poiché per un verso si tratta di azioni che si aprono alle possibili configurazioni dell’immaginario, per un altro di relazioni e di creazioni di contesti.

In particolare, la narrazione autobiografica dà voce alla singolarità e all’irripetibilità dei soggetti ma esprime anche la comune appartenenza, ciò che rende un individuo simile a un altro, il suo legame al tempo e a una determinata cultura.

Dal punto di vista formativo, il ricorso a mediazioni immaginarie e linguistiche, introduce una distanza critica rispetto alla società per il tramite della cultura e dell’educazione, e garantisce la possibilità di esprimersi e crescere in consapevolezza. Inoltre, grazie alla focalizzazione delle relazioni, dei legami e delle interconnessioni che caratterizzano le storie, è possibile ricostruire le risorse esistenti presenti, mediante lo scambio di una memoria che diventi patrimonio comune con l’atto narrativo.

La proposta laboratoriale qui presentata, rivolta ad alcune studentesse del Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, è stata incentrata sul tema della scrittura e dell’identità femminile.

Il nesso fra scrittura e rappresentazioni di sé parte dalla riflessione sull’opportunità di parlare di una scrittura “femminile”. Le voci di donne, a cui si è fatto riferimento, si misurano con il linguaggio (filosofico, pedagogico, psicoanalitico, artistico, letterario, politico) e incarnano la scommessa sulla comunicabilità dell’esperienza femminile, declinandosi in una molteplicità di discorsi singolari, con le sue varianti e i tanti registri: una vera e propria “semiotizzazione” della differenza.

Nei testi e nella produzione culturale delle donne vi è la possibilità di cogliere la tematizzazione dei loro itinerari formativi per esplorare i concetti della percezione di sé, della trasformazione e del divenire. La scrittura delle donne è il luogo dei vissuti e dei desideri, depositario della loro rivoluzione sociale e familiare; essa custodisce un tesoro di legami intessuti con sé, con gli altri, con il lavoro, con l’ambiente circostante.

Nell’ambito del percorso laboratoriale sono stati oggetto di riflessione i dispositivi di scrittura auto-rappresentativa, quali diari, romanzi e autobiografie di donne che esprimono un tentativo pedagogico di ricostruire l’esperienza femminile individuale e collettiva.

In un primo momento le studentesse con l’aiuto delle ricercatrici hanno selezionato, nel vasto mondo della letteratura, una lista di autrici italiane che agli inizi del secolo scorso si sono trovate in transito tra lingue e culture diverse (Cutrufelli, 2001). Queste autrici sono state sperimentatrici nelle forme e nei contenuti, rovesciando il senso comune imposto dal pensiero dominante; hanno evidenziato la loro oppressione nella società e, contemporaneamente, messo in discussione se stesse, illustrando anche una qualche possibilità per trasformare le loro vite.

Molte di queste intellettuali, infatti, sono vissute in contesti plurinazionali, in gran parte caratterizzati da una “fluidità etnica”, in cui era predominante il rapporto tra i movimenti politici delle donne



e la loro produzione teorica e culturale, all'insegna di uno sperimentalismo professionale, nel campo dell'arte e della scrittura, con forti implicazioni sul piano della vita personale (Marone, 2003).

Le partecipanti si sono divise i testi e le scrittrici in base alle loro inclinazioni per poi procedere con la lettura e la successiva estrapolazione di passi densi, brevi e significativi, all'insegna del confronto e della riflessione in piccolo gruppo, donandosi attraverso le “loro” scrittrici dei ritratti in cui riconoscersi (Cavarero, 1997). Scrive F. nella narrazione che è seguita al workshop ed è stata consegnata qualche giorno dopo da ciascuna partecipante: *È così che hanno avuto vita i calligrammi delle nostre biografie. È così che ciascuna di noi si è sbizzarrita a creare le stesure più impensate delle storie delle autrici intrecciate alla propria, seguendo il fluttuare della propria fantasia. La libertà di poter dare qualsivoglia direzione al proprio lavoro ha dato sfogo all'estro creativo che non credevo di possedere. Molto inaspettatamente ho gradito il risultato.*

Nel transitare dalla propria autobiografia alle biografie, ai racconti, alle storie delle altre, in un percorso non più personale, individualistico, privato, ma che va verso la condivisione dell'immaginario, la narrazione di sé diventa apertura di “possibili”, ricerca di senso, confronto con l'altro/a, che implica il coraggio di mettersi in gioco e di ripensarsi nella scena pubblica e privata (Demetrio, 1996).

E, dunque, in questo senso l'esercizio d'inserire le proprie narrazioni in altre più vaste, attraversando le opere delle scrittrici e facendo sedimentare dentro di sé le loro parole, mette il soggetto in formazione su un piano diverso: critico, riflessivo, generativo di nuove storie. Si tratta di uno spostamento, un vero e proprio dis-locaimento. In tal senso, la narrazione è da intendersi come dispositivo di distanziamento dal “proprio” ma anche di messa in rapporto, di relazione tra le differenze. Tale pratica interpersonale conduce a una nuova etica del confronto tra i sessi e tra le generazioni basata sulla memoria e sulle narrazioni, con cui porsi domande sul mondo e su di sé, sulla storia individuale e collettiva (Braidotti, 2008).

Tuttavia, non basta leggere. Per capire la storia e la scrittura delle donne con i loro percorsi tortuosi e complessi è necessario operare un attraversamento personale indispensabile alla comprensione, passando per i dispositivi artistici. In sintesi, “si tratta di arrivare al livello estetico della ‘comprensione’ che, letteralmente, vuol dire con-prendere: prendere dentro di sé, non solo nella mente, ma anche nel cuore” (Dallari, 2005, p. 21).

Pertanto, si è inteso far sperimentare alle studentesse i diversi codici e linguaggi con cui si esprime il pensiero narrativo, lavorando con i testi delle scrittrici intersecati alle narrazioni scaturite dalle loro riflessioni grazie ai dispositivi artistici, con l'obiettivo di fornire alle partecipanti un'esperienza di apprendimento e di espressione estetica, utilizzando elementi poetici, grafici, pittorici o anche cinematografici. Ciò al fine di sviluppare altresì la loro competenza simbolica finalizzata all'elaborazione dell'esperienza femminile, alla luce degli interdetti, delle regole, dei valori e delle ambizioni di specifiche condizioni storiche e sociali.

Ora quella della differenza ontologica tra i sessi è una questione che si gioca a livelli profondi: essa investe la strutturazione stessa del soggetto, la dimensione dell'inconscio, il problema dell'immaginario, delle identificazioni simboliche, del linguaggio. In particolare, la capacità generativa femminile, biologica e simbolica, si è incanalata in schemi determinati dalla società patriarcale, accantonando espressioni divergenti e peculiari della creatività femminile (Marone, 2003).

Proprio la gestione competente del simbolico permette di elaborare ciò che fa ostacolo al dispiegarsi delle proprie potenzialità e capacità individuali, esprimendosi liberamente; consente di fronteggiare le difficoltà per il tramite della creatività e di abitare spazi relazionali in maniera svincolata, sottraendosi a pregiudizi, condizionamenti, gabbie rappresentazionali e schemi precostituiti.

In tal senso le studentesse, esplorando gli eventi e le dinamiche che caratterizzano il complesso rapporto tra immagine, arte e formazione, hanno avuto l'opportunità di rendere significativa la loro esperienza, esprimendo la loro realtà e le relazioni interpersonali che caratterizzano la loro condizione esistenziale attraverso tracce. Ciò è stato particolarmente efficace perché tali pratiche hanno funzionato da strumento proiettivo, non saturando il campo della loro immaginazione, ma anzi avviando la formulazione di pensieri e significati differenti per ciascuna.

L'intenzione di tale intervento formativo, che ha affrontato le problematiche di genere, utilizzando parole e immagini, è stata quella di produrre un apprendimento trasformativo rivolto a rivedere le identità delle partecipanti ai fini della reinvenzione culturale e del rimescolamento; considerando che un'esperienza formativa può dirsi “significativa” quando permette al soggetto di costruire il proprio



sapere, mettendo in discussione repertori fin troppo noti e sedimentati, così da sperimentare una diversa rappresentazione di se stesse e mobilitare risorse e capacità impensate.

*Ritengo che l'attività ci abbia dato la possibilità di ripensare la nostra capacità di autodefinizione e di sintesi e ci abbia aiutato in parte a conoscerci. Tuttavia ritengo le parole da usare non siano mai abbastanza nel tentativo di descriversi e possono essere facilmente fraintese. Vi è una difficoltà intrinseca nell'utilizzo delle parole per sé stessi, la conoscenza di sé è troppo vasta per usarne poche e giuste. A volte penso che dovremmo usare la stessa cura che poniamo nel definire noi stessi per definire gli altri. Vivremmo sicuramente in un mondo meno giudicante e più disposto ad accettare le differenze (S.).*

## 2. Tracce, segni e di-segni per raccontarsi

“Studiando le altre arti scopro che cosa la scrittura non può fare, e mi convinco sempre di più che la scrittura voglia fare proprio quello”.  
Michael Ondaatje

Cos'è la scrittura? La definizione diffusa in tutta la cultura occidentale, a partire dalla prima formulazione che ne diede Aristotele fino ai padri fondatori della linguistica moderna, vuole che essa sia nient'altro che la trascrizione del discorso parlato. Infatti, come scrive De Saussure (1968) “lingua e scrittura sono due distinti sistemi di segni: l'unica ragione d'essere del secondo è la rappresentazione del primo” (p. 36).

Secondo il vocabolario dell'Enciclopedia Treccani: la scrittura è una forma di rappresentazione visiva, mediante segni grafici convenzionali delle espressioni linguistiche; spesso l'insieme dei segni con cui tale rappresentazione viene visualizzata e decodificata viene denominato alfabeto.

In questo senso, la scrittura è il mezzo, il medium attraverso il quale la parola, la propria voce, gridata, sussurrata o semplicemente “parlata”, viene tradotta in segni – grafie – che danno suono, in alcuni casi, al racconto di sé e del proprio mondo interiore.

Secondo Aristotele: le cose che sono nella voce sono simboli dei moti che sono nell'anima, e i segni scritti sono simboli delle cose che sono nella voce (Aristotele, 1984, pp. 57-58).

Attraverso la parola scritta, autrici come Ada Gobetti, Alda Merini, Amelia Rosselli, Annamaria Ortese, Antonia Pozzi, Camilla Ravera, Cristina Campo, Dacia Maraini, Elsa Morante, Goliarda Sapienza, Joyce Lussu, Lalla Romano, Letizia Battaglia, Lorenza Mazzetti, Maria Antonietta Moro, Maria Montessori, Matilde Serao, Mirian Mafai, Sibilla Aleramo, hanno raccontato la propria storia, frammenti della loro esistenza ed esperienza, dando voce ai moti che sono nell'anima; nei loro libri, le parole scritte sono diventate potenti e suggestive immagini, evocazioni visive del loro vissuto che rafforzano e rendono “visibile” l'importanza e la necessità di queste narrazioni e del racconto autobiografico; sono storie di donne, con i loro punti di forza e le loro fragilità, ma sempre estremamente coraggiose che possono essere di conforto e di esempio per chi le legge: tutti, indistintamente uomini o donne, possono immedesimarsi in questi racconti.

Come scrive Erri De Luca (1996): “quando la scrittura si sbarazza del suo autore, appartiene a chi legge e fa di ogni lettore successivo il suo diretto erede” (p. 38).

Arriva un momento nell'età adulta in cui si avverte il desiderio di raccontare la propria storia di vita. Per fare un po' d'ordine dentro di sé e capire il presente; per ritrovare emozioni perdute e sapere come si è diventati, chi dobbiamo ringraziare o dimenticare. Quando questo bisogno ci sorprende, l'autobiografia di quel che abbiamo fatto, amato, sofferto, inizia a prendere forma. Diventa scrittura di sé e alimenta l'esaltante passione di voler lasciare traccia di noi a chi verrà dopo o ci sarà accanto. Sperimentiamo così il “pensiero autobiografico”, che richiede lavoro, coraggio, metodo, ma procura, al contempo, non poco benessere (Demetrio, 1996).

Quanto finora scritto, queste riflessioni, sono state il presupposto teorico-concettuale di un workshop articolato in due incontri laboratoriali dal titolo: *È il Segno che fa il disegno – Scritture e codici non alfabetici*.

Il workshop, che ha visto la partecipazione di un gruppo di studentesse di Psicologia dell'Università Federico II di Napoli ha cercato di mettere in relazione la “sfera creativa” della Scrittura con



“quella” dell’Arte Visiva, attraverso *scritture* che sono diventate *rappresentazione visuale*, mediante dei *segni grafici non convenzionali*, di espressioni non linguistiche, ma *personali ed autobiografiche*.

In relazione alla lettura critica dei libri in forma di diario o di racconto autobiografico delle scrittrici sopraindicate, è stato chiesto alle studentesse partecipanti di *raccontarsi attraverso tracce, segni e di-segni* che possono essere interpretati solo attraverso dei codici personali, dei *codici emotivi e non alfabetici*, dei codici individuali e particolari che possono essere assimilati a quelli che utilizzano gli artisti nelle opere di arte visiva.

Le “belle arti” hanno da sempre intrattenuto un rapporto privilegiato con i testi scritti. A partire dal Rinascimento italiano e fino al primo Ottocento, la formula oraziana dell’*ut pictura poësis* ha formalizzato i rapporti tra la pittura, “poesia muta”, e la poesia, “pittura parlante”. La parentela, però, non ha determinato da subito la presenza di parole nello spazio pittorico, se mai il contrario. L’artista elaborava, infatti, la propria opera a partire da testi scritti che si supponeva fossero noti a tutti, guadagnandosi così un consenso preventivo. Possiamo così capire come a Delacroix piacesse attribuire a Poussin la definizione della pittura come “arte che fa parlare le cose mute” (Delacroix, 1988). Successivamente, le cose cominceranno a cambiare e per tutto il XX secolo gli artisti “mescoleranno” pittura e testi scritti; numerose pubblicazioni poetiche, a partire dal *Colpo di dadi* con il quale Mallarmé “innalza la pagina alla potenza del cielo stellato” (Valéry), non fanno altro che ribadire la volontà di procedere ad una contaminazione tra *arti visive* e scrittura.

Parole e testi saranno presenti nei dipinti surrealisti di René Magritte, nei *papier collé* cubisti di Pablo Picasso, nelle installazioni con neon luminosi di Bruce Nauman, nei *truismi* di Jenny Holzer, nei *Proverbs* ricamati di Annette Messager; l’elenco di queste opere icono-testuali potrebbe essere infinito...

Durante il workshop, parafrasando le parole su citate di Duccio Demetrio e Michael Ondaatje: studiando le altre arti, le studentesse hanno scoperto che cosa la scrittura non può fare e hanno sperimentato così il pensiero autobiografico, che richiede lavoro, coraggio, metodo, ma procura, al contempo, non poco benessere; un “benessere necessario” soprattutto a coloro che professionalmente dovranno aiutare anche altri e altre a “raggiungerlo”.

La parola scritta è stata utilizzata per raccontare, per raccontarsi attraverso delle *scritture* che hanno fatto riferimento a delle particolari “tecniche di auto-narrazione”, così denominate: “Di che pesce sei?” in relazione al libro di Duccio Demetrio, *Di che giardino sei? Raccontarsi attraverso un simbolo* e “Quella che”, che ripropone lo schema di una delle diverse autobiografie, in chiave ironica e sopra le righe, di Bruno Munari.

La parola scritta è stata utilizzata per raccontare, per raccontarsi attraverso delle *scritture*, che sono diventate segni, di-segni che hanno lasciato delle “tracce di sé”.

Attraverso il movimento delle mani, delle braccia, delle gambe, del corpo “tutto”, le studentesse hanno avuto modo di sperimentare, con scarabocchi e segni grafici, che il *segno* può conservare in forma duratura, la natura dinamica di un gesto, ne è la traccia visiva, può diventare forma di un’idea astratta, alfabeto e simbolo, ma è anche espressione del proprio modo di essere.

Per registrare le scritture, le grafie, i segni, i di-segni e le tracce “lasciate”, ogni studentessa ha avuto a disposizione una *moleskine*, il taccuino da sempre utilizzato da scrittori, poeti ed artisti per narrare ed illustrare storie, visioni, fantasie, per raccontarsi, ecc...

Le moleskine, diventate opere icono-testuali sono attualmente visionabili sul sito della MOLESKINE nella sezione MYMOLESKINE.

Il workshop si è concluso con un’attività laboratoriale che attraverso l’utilizzo, in chiave grafico-pittorica della punteggiatura, ha messo letteralmente un *punto* all’esperienza fatta.

### 3. Punto e a capo: intrigo di autobiografie

“All’uomo sensibile e immaginoso, che viva come io sono vissuto gran tempo, sentendo di continuo e immaginando, il mondo e gli oggetti sono in certo modo doppi. Egli vedrà con gli occhi una torre, una campagna; udrà cogli orecchi il suono d’una campana; e nel tempo stesso coll’immaginazione vedrà un’altra torre, un’altra campagna, udrà un altro suono. In questo secondo genere di obbietti sta tutto il bello e il piacevole delle cose. Trista quella vita (ed è pur tale la vita comunemente)





che non vede, non ode, non sente se non gli oggetti semplici, quelli soli di cui gli occhi, gli orecchi e gli altri sentimenti ricevono la sensazione”.

Giacomo Leopardi, *Zibaldone dei pensieri*

Scrivere di sé comprende una grande varietà di forme narrative, di cui le maggiori sono l'autobiografia in senso stretto ed il diario. In senso ampio nel genere autobiografico si possono includere tutte le forme attraverso le quali la consapevolezza di sé e del mondo si esprime, anche attraverso codici extraverbali. Il minimo comune denominatore è la riconoscibilità di un io pensante e narrante. L'autobiografia come l'autoritratto o anche il *quodlibet*[1] hanno a che vedere con il bisogno da parte dell'uomo di lasciare una traccia di sé nel mondo, di affermare la propria presenza e di riflettere sulla propria identità. Il lavoro personale condotto sulla propria vita collabora all'identificazione, a chiarire chi siamo.

L'identità, secondo Paul Ricoeur (1993), è un racconto in divenire che siamo chiamati a svolgere, ma anche ad interpretare. “In tal modo, parlando o scrivendo di noi, diventiamo soggetti in senso pieno, ci mettiamo *in intrigo* e cioè costruiamo il nostro romanzo. [...]. Il racconto ci dice, e dice agli altri, qualcosa di più di quel che siamo stati, siamo divenuti e forse potremmo essere” (Demetrio, 2003, p. 85).

Il sapere che è alla base di questi “racconti” è la memoria, sapere invisibile che via via, consapevolmente o meno, accumuliamo: dapprima registrazione dell'esperienza, di ciò che viene percepito attraverso *la sensazione*, poi successiva rielaborazione che trascende il significato dell'informazione iniziale. Ricordi che compongono il sé di ciascuno, costituito dall'unità di mente e corpo. Rembrandt ne era cosciente avendo realizzato più di 100 autoritratti, registrando sull'immagine del suo volto, come su pagine di un diario, le trasformazioni causate dal tempo e dalle vicende biografiche. Secondo Jorge Luis Borges “Siamo il nostro ricordo, un museo immaginario di mutevoli forme” (Borges, 1971, p. 25).

Il primo passo per entrare in una dimensione autobiografica, indipendentemente dal “supporto” scelto, è la rievocazione e di conseguenza lo svelamento, che accresce la propria autoconoscenza.

In questa direzione si è collocato il momento di auto presentazione “Di Che Pesce Sei?”, titolo parafrasato dal testo di Duccio Demetrio *Di che giardino sei? Raccontarsi attraverso un simbolo*.

Con la sollecitazione di scegliere un pesce con il quale descriversi, prendendo in considerazione le abitudini, le attitudini, la forma, il colore o cosa per associazione di idee evoca il nome, si è utilizzata la metafora (trasferire da un luogo all'altro) ed il pensiero *metaforico* per la scrittura di sé. Non mero paragone, ma strumento cognitivo che stimola a pensare in modo inedito.

Per la stesura del testo autobiografico creativo-espressivo ci si è avvalsi del gioco surrealista “*L'un dans l'autre*” (L'uno nell'altro) utilizzato tra tutti da André Breton, poeta e critico d'arte francese, teorico del movimento surrealista (per il quale ha contribuito alla stesura del Manifesto nel 1924). I surrealisti sono stati eccezionali manipolatori del linguaggio e appassionati cultori dei giochi di parole, sperimentati con grande serietà. Nel gioco “L'uno nell'altro” si descrive un oggetto X come se fosse un altro oggetto Y che descrive se stesso. L'oggetto X, in questo caso, è rappresentato dal tipo di pesce scelto (pesce combattente, pesce spada, pesce palla, pesce luna, pesce violino, pesce rosso, altro). La scelta del gioco non è casuale, sappiamo infatti, che per i surrealisti la conoscenza del sé ha sempre rivestito un'importanza primaria. Operazione conclusiva è stata la realizzazione del calligramma, “autoritratto” simbolico. Se le parole prima hanno consentito al pensiero di diventare segno visibile/leggibile, attraverso il carne figurato sono state strumento per creare immagini: il testo autobiografico è stato scritto in modo da formare il disegno del simbolo-pesce scelto, soggetto del testo stesso.

“È necessario capire quali sono le nostre origini, tornare all'inizio della nostra vita, analizzare tutti gli influssi che ci hanno formato, le persone che sono state importanti per noi, questo ritorno è fondamentale per capire la forma di questo nostro viaggio sulla Terra... penso che l'autobiografia sia una specie di riconoscimento alle persone [...] significa riconoscere la gente, i luoghi, le passioni, tutti i libri che ho letto e che mi hanno cambiato” (Sacks, Trascrizione della conferenza marzo 2001 in Demetrio, 2002, p. 10)[2].

L'esperienza narrativa dell'autobiografia è proseguita con l'attività “Quella che”, ispirata da un'autobiografia di Bruno Munari. In maniera anticonvenzionale e ironica Munari ha elencato avve-





nimenti e *passioni* associati a date in una concrezione progressiva. Il lavoro autobiografico delle ragazze ha previsto, esercitando il pensiero *compositivo*, l'individuazione di tappe fondamentali della loro storia partendo dalle loro *origini* con “Quella nata a... nel...” per finire con l'indicazione del *libro letto* di una delle autrici sopra indicate con “Quella che nel 2016 ha letto...”. “Filare il filo del pensiero a partire da un confuso ammasso di pensieri e intuizioni, torcerlo e ritorcerlo fino a dargli compattezza e robustezza, avvolgerlo in matasse sull'arcolaio della mente [...]. Ma anche il processo di ridurre gli eventi a una successione logica, alla sottigliezza di un filo, è ciò che ci permette di dare forma, senso e struttura alla vita. Seguire il filo ci consente di non perderci nel labirinto dei pensieri come nel labirinto della vita” (Rigotti, 2001, p. 39).

Passo successivo è stata l'operazione dal carattere ri-compositivo “Incroci di biografie” in cui è stato chiesto di riorganizzare le loro tappe fondamentali con quelle di un'autrice. “Ripercorrere tappe e ritrovare emozioni è già un salutare esercizio del pensiero” (Demetrio, 2003, p. 124), “*intrigarsi*” con le storie di altri indica un apprendimento di ciò che di interessante gli altri hanno da dire e dei tratti peculiari del narratore. “Proprio gli altri divengono il mezzo per conoscerci di più, per evitare che il nostro sentirci protagonisti assoluti ci isoli in un monologo, privi di finestre e di contatti. Con l'autobiografia [...] siamo indotti ad aprirci, ad esibirci ed esporci per essere meglio compresi e ascoltati. Il viaggio autobiografico così, da solitario, diventa un'opportunità di condivisione” (Demetrio, 2003, p. 86).

*Punto.*

#### 4. Interazioni

Implementare le capacità di analisi, in riferimento ai processi di lettura delle immagini e allo sviluppo di nuovi paradigmi dell'immaginario, acquisire competenze avanzate di pedagogia dell'arte da applicare creativamente a diversi contesti, favorire la conoscenza di sé e dell'altro/a, attraverso la comunicazione in un dispositivo di gruppo: questi gli obiettivi principali del laboratorio di tipo esperienziale, utilizzando il disegno, la pittura, l'arte e la parola poetica.

L'intervento formativo proposto ha cercato di agire sull'ampliamento e il potenziamento delle capacità riflessive, auto-conoscitive e meta-cognitive e sulle modalità di significazione delle studentesse.

*È così difficile che all'università si creino situazioni in cui sia possibile dar voce alla propria creatività. È ormai raro disporre di tempi e luoghi in cui si possa cooperare per la costruzione di qualcosa che vada al di là del mero accumulo dei crediti formativi (F.).*

L'attività laboratoriale, in piccolo gruppo, ha reso le universitarie protagoniste della loro esperienza che si è configurata come ri-creativa, situata in un “prima” e un “dopo” rispetto all'approfondimento dei testi delle scrittrici. Ciò ha permesso di esplorare le rappresentazioni di genere configuratesi nel corso dello sviluppo personale di ciascuna partecipante, per fornire un supporto al processo attuale di costruzione identitaria, attraverso una particolare consapevolezza stimolata dalla partecipazione critica alle attività del laboratorio.

Si è trattato di un approccio *bottom-up*, centrato sulle allieve, necessario per permettere loro di esprimere le scoperte personali, incoraggiandole a trovare la propria voce. Il vissuto del soggetto, infatti, è esperienza di desideri, impulsi, ricordi, fantasie, sensazioni, percezioni, sentimenti. Dall'altro lato è responsabilità del docente creare ambienti di apprendimento focalizzati sulla valorizzazione delle differenze e dell'esperienza tramite una metodologia riflessiva e una pratica nella quale la socializzazione sia fondata sulla condivisione delle storie, sulla comunità (Nancy, 1992, pp. 195-196). Tale approccio, attivo, critico e femminista, può essere definito come un modo di pensare l'insegnamento e l'apprendimento che si contrappone alle logiche educative sessiste (Marone & Striano, 2012). Queste ultime sono basate sull'identità che nega e reprime le differenze mediante una contrapposizione tra dimensione pubblica e privata della vita umana, che corrisponde a una contrapposizione tra la ragione, da un lato, e il corpo, l'affettività e il desiderio dall'altro.

Imparare a guardare con uno sguardo originale a cose e persone, producendo racconti non lineari ma a spirale, è stato uno dei risultati del lavoro sia di mediazione tra testi, segni e narrazioni sia di confronto con le parole delle Altre (le scrittrici) e le immagini che ne derivavano.



*Nelle ultime pagine del taccuino si sono uniti stralci della sua vita e della mia, pensieri che, chi prima e chi dopo, abbiamo vissuto entrambe, che mi sono permessa di accostare nel taccuino. E ora si trovano lì, vicini, tra le pagine del mio moleskine (A.).*

Pertanto, tale modello di lavoro ha offerto la possibilità di misurarsi su un tema specifico, condividendo una vicenda formativa con il risultato di sperimentare la possibilità di nuove idee e concezioni della realtà.

Inoltre, la ricerca ci ha confermato che, in generale, l'utilizzo di più codici di comunicazione, oltre che di registri alternativi, permette di creare un contatto emotivo più forte tale da facilitare le attività cooperative.

Da qui l'emozione per un'invenzione linguistica, la spensieratezza del lavoro cooperativo, la soddisfazione per un tratto indovinato, la trasgressione dei segni e il nonsense delle forme, usando le parole, i loro nomi, quelli delle scrittrici, scambiando l'ordine dei soggetti e degli accadimenti, (Zamponi, 2003): narrare in questo modo ha significato liberare le parole dalla loro natura sedentaria, destabilizzare i significati comunemente accettati, decostruire le forme tradizionali di interloquazione, dare testimonianza del proprio passaggio con il percorso che il segno scritto traccia (Braidotti, 1994; 2008).

*Un aspetto importante è che abbiamo avuto la libertà di scegliere gli aspetti più salienti da mettere in evidenza, così come abbiamo fatto anche con gli scarabocchi, scegliendo delle parti preferite e decidere come ordinarle. Soprattutto nella fase finale, è stato curioso rivedere i miei scarabocchi come se fossero il risultato di attimi che altrimenti sarebbero scivolati via senza lasciare traccia (A.).*

Un gesto, questo, scaturito dalla traccia esercitata dal movimento, libero da convenzioni e stereotipi e vincolato solo al proprio desiderio di donna che si fa attrice e interseca il proprio destino a quello di altre donne per riscoprirsi, nel libero gesto della narrazione (Marone, 2012). Qui "l'esperienza estetica è esperienza di corpi, non esercizio di conoscenza astratta e di classificazione erudita" (Dallari, 2005, p. 21) e le opere d'arte sono "pretesti per attivare processi mentali, culturali e produttivi suggeriti e indotti dalla familiarità acquisita con il lavoro degli artisti" (Dallari, 2005, p. 22).

*Il compito di astenersi da qualsivoglia intento comunicativo, di seguire il libero flusso dei nostri movimenti sulla carta è sembrato così atipico da farmi dubitare, inizialmente, di poterci riuscire. Abituate a rispettare ordini, regole, ad agire intrappolate nei rigidi schemi che la società impone è stato insolitamente meraviglioso potersi lasciare andare e percepire, intanto, nient'altro che il proprio io esprimersi senza vincoli, né riserve. L'esercizio di avvicinarsi e allontanarsi dal foglio per lasciare traccia ci ha concesso di percepire la sintonia tra il movimento del proprio corpo e l'immagine emersa da quello della mano (F.).*

Il bisogno di creatività è stato in questo caso espressamente sentito sia come esigenza di trovare risposte dal punto di vista formativo e professionale sia come nutrimento personale poiché il linguaggio simbolico permette l'elaborazione di vissuti complessi e difficili da sostenere.

*È stato un momento da ricordare che ha arricchito la nostra esperienza e ci ha consentito di venire a contatto con dei canali comunicativi che vanno oltre il linguaggio, i quali spesso sono messi in secondo piano ma in realtà possono rappresentare una reale risorsa per noi sia in termini professionali che personali (S.).*

Del resto, la creatività è il segno di un mutamento del destino personale che passa attraverso una pratica dell'interiorità, tesa ad ascoltare la potenza del suo sentire e le potenzialità del suo conoscere, creando una fortunata coincidenza fra azione ed emozione.

#### Note

\* Il contributo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici. Nello specifico Francesca Marone ha coordinato il lavoro e redatto i paragrafi 1 e 4; Ilaria Moscato il paragrafo 2 e Ilaria Curci il paragrafo 3.

[1] Genere pittorico fiorito nei secoli XVI-XVII, e successivamente ripreso nella pittura contemporanea, che illustrava gli oggetti che il pittore riteneva più importanti e significativi.

[2] Come evidenziato da Duccio Demetrio la scrittura di sé consente di esercitare più formae mentis: si alternano più tipologie di pensiero, dal metaforico al proiettivo, dal logico all'onirico, dal compositivo al decostruttivo, dall'esplorativo al riflessivo.



## Bibliografia

- Borges, J. L. (1971). *Elogio dell'ombra*. Torino: Einaudi.
- Braidotti, R. (1994). *Soggetto Nomade. Femminismo e crisi della modernità*. Roma: Donzelli.
- Braidotti, R. (2008). *Trasposizioni. Sull'etica nomade*. Roma: Luca Sossella Editore.
- Cavarero, A. (1997). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cutrufelli, M. R. (A cura di). (2001). *Il Novecento delle italiane. Una storia ancora da raccontare*. Roma: Editori Riuniti.
- Dallari, M. (2005). L'arte per i bambini. In C. Francucci & P. Vassalli (A cura di), *Educare all'arte* (pp. 17-26). Milano: Electa.
- Delacroix, E. (1988). *Ecrits sur l'art*. Paris: Séguier. (Original work published 1853).
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2003). *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Demetrio, D. (2016). *Di che giardino sei? Conoscersi attraverso un simbolo*. Milano: Mimesis.
- Francucci, C. & Vassalli, P. (A cura di). (2005). *Educare all'arte*. Milano: Electa.
- Jedlowski, P. (2000). *Storie comuni*. Milano: Mondadori.
- Leopardi, G. (1991). *Zibaldone dei pensieri*. Milano: Garzanti. (Original work published 1828).
- Marone, F. (2003). *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi nel Novecento*. Milano: Unicopli.
- Marone, F. (2006). *Emozioni e affetti nel processo formativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Marone, F. (2012). Compagne di viaggio: una storia italiana. In S. Ulivieri & R. Pace (A cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria* (pp. 173-188). Milano: FrancoAngeli.
- Marone, F., & Striano, M. (A cura di). (2012). *Cultura postmoderna e linguaggi divergenti. Prospettive pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Munari, B. (1998). *Fantasia*. Roma: Laterza.
- Nancy, J. L. (1992). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Ondaatje, M. (2012). Arte Meticcia. Festival degli Scrittori. Disponibile in:  
<http://www.premiovonrezzori.org/michael-ondaatje-arte-meticcia/>
- Patrizi, G. (2000). *Narrare l'immagine. La tradizione degli scrittori d'arte*. Roma: Donzelli.
- Pavese, C. (1946). L'Adolescenza. In C. Pavese, *Feria d'agosto* (pp. 226-231). Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rigotti, F. (2001). *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Sacks, O. (2002). Conferenza marzo 2001. In D. Demetrio. *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi.
- Ulivieri, S. (A cura di). (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Zamponi, E. (2003). *I draghi locopei: imparare l'italiano con i giochi di parole*. Torino: Einaudi.



SAGGI

NIKOLAJ STEPANOVIČ:  
L'INSEGNANTE SULLA SCENA  
di Paola Martino

Nikolaj Stepanovič è il professore emerito, l'*illustre* e *stimato* scienziato russo, a cui ha dato corpo l'intelligenza letteraria e drammaturgica di Anton Čechov.

In una Russia che si fa cornice di solitudine e di abbandono, Nikolaj Stepanovič fa i conti con il crepuscolo della propria esistenza e della propria vocazione. In balia di quelle che potremmo definire, citando la sensibilità poetica di Roberta Dapunt, le *beatitudini della malattia* (Dapunt, 2013), l'ormai vecchio Nikolaj Stepanovič rievoca, attraverso il racconto di quella *storia noiosa* (Čechov, 2004) che è la sua stessa esistenza, la più bruciante delle passioni: insegnare.

Proveremo ad abitare l'intelligenza letteraria di Čechov, proveremo a soggiornare in questo luogo di *veridizione* e di allegoria, in questa zona franca in cui si contaminano e si sovrappongono tempi esistenziali e registri espressivi, con l'intento di promuovere, oltre ogni saggismo, un contro-sguardo, uno sguardo notturno, capace di mettere a fuoco, in modo inedito, alcune questioni pedagogiche. Queste ultime emergono come ombre di quel corpo opaco, esposto alla luce della riflessione educativa, che è il racconto del vecchio scienziato Nikolaj Stepanovič.

Sistematicità e metodicità, inevitabilmente, sono, in queste note, sacrificate a vantaggio di una comprensione che, nutrendosi di pensieri e linguaggi altri, stranieri, non può che esprimersi mediante un *discorso frammentario e frammentato* (Cambi, 2000). All'interno di siffatta discorsività le questioni pedagogiche, che risentono, in questa sede, della vertigine di indugiare ai margini, lungi dal disvelarsi in modo immediato, finiscono per offrirsi all'occhio che analizza, scandaglia e interpreta, attraverso una dislocazione ubiqua e *sagittale*.

La letteratura di Čechov si offre come il soffitto celeste di una delle possibili *stelle danzanti* della costellazione pedagogica e la lettura educativa possibile della relazione docente-discente finisce, così, per darsi anche attraverso una *discronia* sospesa tra l'*enunciabile* e il *visibile*, tra l'epifania e la sparizione.

La *letteratura* diviene il luogo elettivo, il *pensiero altro*, *eccentrico*, che separa e unisce, sfumando i confini, finzione e realtà, linguaggio e silenzio, finendo, così, per scavare nelle fondamenta dell'euristica pedagogia un singolare contro-luogo del concetto. In queste note, muovendo da questa premessa e provando a stringerci contro il nostro essere testardamente avvinti dal *dicibile*, tenderemo di cogliere le implicazioni e le sfide pedagogiche annidate nelle pieghe, nei chiaroscuri della scrittura di Čechov; proveremo, ancora, a restituire la densità educativa, allusiva e simbolica, delle annotazioni di Nikolaj Stepanovič.

Nikolai Stepanovich is the emeritus professor, the eminent esteemed Russian scientist, who was brought into being by the literary and dramaturgical intelligence of Anton Chekhov.

In a Russia that turns into a frame of loneliness and abandon, Nikolai Stepanovich faces the twilight of his own existence and vocation. At the mercy of what we can define, quoting Roberta Dapunt's poetic sensibility, the bliss of illness (Dapunt, 2013), through the telling of that boring story (Chekhov, 2004) that is his own existence, Nikolai Stepanovič, an old man now, recalls his most burning passion: teaching.

We will attempt to inhabit the literary intelligence of Chekhov, to stay in this place of veridiction and allegory, in this free zone where existential times and expressive styles overlap and contaminate each other in order to encourage, beyond all sorts of essayism, a counter-gaze, a night gaze, capable of focusing some pedagogical issues in an original way. These arise like shadows of that opaque body, exposed to the light of the educational reflection, which is the story of the old scientist Nikolai Stepanovich. In these notes, systematization and methodicalness are inevitably sacrificed in favour of a comprehension that, feeding on thoughts and languages that are other, foreign, can express itself only through a fragmented and fragmentary discourse (Cambi, 2000). Within such discursivity, the pedagogical issues, which are affected in this context by the vertigo of lingering on the edge, far from





unveiling themselves immediately, end up giving themselves to an eye that analyses, plumbs and interprets, through an ubiquitous and sagittal relocation.

Chekhov's literature acts as the celestial ceiling of one of the possible dancing stars in the pedagogical constellation, and so the conceivable educational interpretation of the teacher-learner relationship finally ensues through a dyschrony suspended between what is statable and what is visible, between epiphany and disappearance.

Literature turns into an elective place, into a thinking differently, eccentrically, which separates and connects, fades every boundary, fiction and reality, language and silence, and finally digs up a unique conceptual counter-place in the foundations of the heuristic pedagogy.

On this basis, trying to huddle up against our being wilfully gripped by what is expressible, we will attempt, in these notes, to understand the pedagogical implications and challenges nested in the folds, in the dark and light contrasts of Chekhov's writing; moreover, we will attempt to render the suggestive symbolic educational density of Nikolai Stepanovich's comments.

## 1. Premessa

“Ho una strana sensazione quando dietro la porta sento l'aula rumoreggiare come il mare. Ogni mattina è lo stesso: in trent'anni non mi ci sono ancora abituato [...]. Sembra quasi che io abbia paura, ma non è paura, è qualcosa d'altro che non riesco a definire. Guardo l'orologio, pur sapendo benissimo che ora è, e dico: ‘Bè, è ora di andare’. [...]. Al mio ingresso gli studenti si alzano in piedi, poi si risiedono, e il rumore del mare tace all'improvviso. Subentra la bonaccia. So di che cosa parlerò, ma non so come condurrò la lezione, da dove comincerò, come finirò. In testa non ho una sola frase pronta. Ma mi basta guardare l'aula (è ad anfiteatro) e pronunciare la frase di prammatica ‘Nell'ultima lezione abbiamo parlato di...’ che il discorso fluisce liberamente e la cosa va da sé. Parlo a velocità inarrestabile, con slancio, ho l'impressione che nessuna forza mi possa più fermare. Per parlar bene in pubblico, ossia in modo non noioso e utile per gli ascoltatori, bisogna possedere, oltre al talento, abilità, esperienza e idee chiarissime sulle proprie forze, sulle persone cui ci si rivolge e sull'oggetto del discorso. E poi bisogna essere padroni di sé, tener sotto controllo l'uditorio senza mai perderlo di vista. Un buon direttore d'orchestra, nel trasmettere l'idea del compositore, fa venti cose in una volta: legge la partitura, muove la bacchetta, segue il cantante, sollecita ora il tamburo, ora il corno e così via. Mi succede lo stesso quando faccio lezione. Davanti a me ci sono centocinquanta facce una diversa dall'altra, trecento occhi che mi fissano. Il mio scopo è vincere quell'idra dalle molte teste. Se, mentre parlo, ho la chiara sensazione del suo livello di attenzione e del suo grado di comprensione, l'ho in mio potere. L'altro mio avversario è dentro di me: è l'infinita varietà di forme, fenomeni e leggi che elabora la mia mente e da cui scaturisce una massa di pensieri miei e altrui. Devo avere l'abilità di afferrare ad ogni istante da questo immenso materiale gli elementi essenziali, e, alla stessa velocità del flusso delle mie parole, presentare il mio pensiero in una forma stimolante e comprensibile all'idra: dunque devo far sì che i pensieri non vengano esposti così come si accumulano, ma si inseriscano con precisione nel piano generale che ho in mente. Poi cerco di usare un linguaggio corretto, espressioni brevi e precise, frasi semplici e ben costruite. Non devo poi dimenticare che ho a mia disposizione soltanto un'ora e quaranta minuti. Insomma un lavoro non da poco. Ho tre ruoli da sostenere contemporaneamente, quello dello studioso, del pedagogo, dell'oratore: e l'oratore non deve prevalere sul pedagogo, sullo studioso o viceversa. [...]. Nessuno sport, divertimento o gioco mi ha mai dato tanto piacere come far lezione. Solo a lezione mi lasciavo andare alla passione e mi rendevo conto che l'ispirazione non è un'invenzione dei poeti, ma esiste davvero” (Čechov, 2004, pp. 18-21).

Nikolaj Stepanovič è il professore emerito, l'*illustre* e *stimato* scienziato russo, a cui ha dato corpo l'intelligenza letteraria e drammaturgica di Anton Čechov.

In una Russia che si fa cornice di solitudine e di abbandono, Nikolaj Stepanovič fa i conti con il crepuscolo della propria esistenza e della propria vocazione. In balia di quelle che potremmo definire, citando la sensibilità poetica di Roberta Dapunt, le *beatitudini della malattia* (Dapunt, 2013), l'ormai vecchio Nikolaj rievoca, attraverso il racconto di quella *storia noiosa* (Čechov, 2004) che è la sua stessa esistenza, la più bruciante delle passioni: insegnare.





Proveremo ad abitare l'intelligenza letteraria di Čechov, proveremo a soggiornare in questo luogo di *veridizione* e di allegoria, in questa zona franca in cui si contaminano e si sovrappongono tempi esistenziali e registri espressivi, con l'intento di promuovere, oltre ogni saggismo, un contro-sguardo, uno sguardo notturno, capace di mettere a fuoco, in modo inedito, alcune questioni pedagogiche. Queste ultime emergono come ombre di quel corpo opaco, esposto alla luce della riflessione educativa, che è il racconto del vecchio scienziato Nikolaj Stepanovič.

Sistematicità e metodicità, inevitabilmente, sono, in queste note, sacrificate a vantaggio di una comprensione che, nutrendosi di pensieri e linguaggi altri, stranieri, non può che esprimersi mediante un *discorso frammentario e frammentato* (Cambi, 2000). All'interno di siffatta discorsività le questioni pedagogiche, che risentono, in questa sede, della vertigine di indugiare ai margini, lungi dal disvelarsi in modo immediato, finiscono per offrirsi all'occhio che analizza, scandaglia e interpreta, attraverso una dislocazione ubiqua e *sagittale*.

La letteratura di Čechov si offre come il soffitto celeste di una delle possibili *stelle danzanti* della costellazione pedagogica e la lettura educativa possibile della relazione docente-discente finisce, così, per darsi anche attraverso una *discronia* sospesa tra l'*enunciabile* e il *visibile*, tra l'epifania e la spaziazione.

La *letteratura* diviene il luogo elettivo, il *pensiero altro, eccentrico*, che separa e unisce, sfumando i confini, finzione e realtà, linguaggio e silenzio, finendo, così, per scavare nelle fondamenta dell'euristica pedagogia un singolare contro-luogo del concetto.

In queste note, muovendo da questa premessa e provando a stringerci contro il nostro essere testardamente avvinti dal *dicibile*, tenteremo di cogliere le implicazioni e le sfide pedagogiche annidate nelle pieghe, nei chiaroscuri della scrittura di Čechov; proveremo, ancora, a restituire la densità educativa, allusiva e simbolica, delle annotazioni di Nikolaj Stepanovič.

## 2. L'arte di insegnare tra drammatizzazione e lotta

Nikolaj Stepanovič non dissimula con se stesso l'emozione che lo travolge ogni qualvolta si trova ad un passo dall'aula, da quel mare agitato che si fa *bonaccia* alla sua vista. Un mare insidioso, benché calmo, che tiene nel suo grembo il rischio del naufragio. L'arte d'insegnare, che è sempre un porsi in relazione, non è una tecnica che possiamo ritenere appresa o trasmissibile, ma una continua prova, potremmo dire, attoriale.

L'insegnante è una sorta di Ulisse, di *naufraigo tremebondo* che “anticipa il lavoro della bussola” (Horkheimer & Adorno, 1980, p. 55), una pasoliniana *massaia* che ricomincia ogni giorno da capo (Pasolini, 1994, p. 45), che fa i conti quotidianamente con quello che Maria Teresa Moscato definisce il *paradosso della professione docente* (Moscato, 2008).

Ogni qualvolta un insegnante entra in un'aula pone in scena se stesso. L'aula, lungi dall'essere uno spazio architettonico di confine, è una sorta di contro-luogo in cui l'insegnante, attore co-protagonista, avvalendosi della propria *abilità drammatica*, contribuisce alla messa in scena del sapere.

L'aula è uno spazio di espressione e di rappresentazione, un luogo in cui la presenza si dà e si traduce mediante un rapporto che non è solo quello precipuamente educativo (maestro-discente), ma quello che si instaura tra il corpo parlante (docente) e lo spazio di figurazione dell'azione (aula).

L'aula, esattamente come la scena, è il luogo in cui l'esistenza si espone all'altro. L'insegnante, perennemente *giocato* su quel piano scenico che separa l'in-essere e l'esposizione, il *dentro* e l'*esistenza*, il retropalco e il proscenio, risente di quella *tensione ossimorica* che, parafrasando Nancy, potremmo definire *morfo-logica del corpo-aula* (Nancy, 2010).

Se insegnare è, da una parte, imprimere un segno, incidere, aprire e creare interiorità psichica (De Conciliis, 2014), dall'altra, è l'arte di *concertazione* mediante la quale prende forma la tensione erotica che nutre ogni autentica relazione educativa.

La sovrabbondanza di richiami e l'immediatezza della metafora čechoviana dell'insegnante come *direttore d'orchestra* consente, mediante la trasposizione che esprime, di legare cose distanti e che spesso sembrano non destinate a stare insieme, di centralizzare la struttura ricorsiva del senso, di stabilire una “comunicazione analogica [...] dando intensità affettiva all'intelligibilità che produce” (Morin, 2000, p. 94).



La *metafora viva* del direttore d'orchestra, che è possibile ritrovare, pur senza alcun riferimento esplicito a Čechov, in molti luoghi formali della scrittura sull'arte d'insegnare (Andreoli, 2006; Morin, 2001; 2015), permette di tenere insieme l'eterogeneità e la complessità del lavoro di ogni docente, ma anche la tensionalità seduttiva che guida ogni relazione educativa. L'insegnante già mai *fine e oggetto d'amore*, ma mero *mezzo*, è, infatti, colui che, servendosi della funzione mediatrice della lezione (Moscato, 2008), anima il *processo educativo*.

Il docente è, volendo ricorrere ad un contenuto trasposto prossimo a quello di Čechov, il poeta di quella scena che è il processo educativo. Il ricorso alla metafora del poeta della scena o del direttore d'orchestra, lungi dall'essere un mero ornamento stilistico, è espressione della necessità di servirsi di una figura retorica capace di restituire la natura non definita, *alterante*, del processo d'insegnamento e, ancora, la forza evocativa-significativa della parola oltre ogni sua riduzione denotativa.

Ogni insegnamento, infatti, è costantemente assediato da quella grammatica dell'incontro – la comunicazione – che sorregge infrastrutturalmente ogni relazione interumana. L'insegnante è sempre un comunicatore e non un mero trasmettitore di conoscenze (Dolci, 1995). La comunicazione autentica è sempre promozionale, creativa e partecipativa, essa è forza educativa e di resistenza capace di reagire all'*insensato dominio che trasmette meccanicamente* (Dolci, 1997).

Sotto il peso dell'impersonalità trasmissiva, infatti, giace il cadavere di ogni sapere. Insegnare è, allora, anche misurarsi con il rischio di commettere un *assassinio gentile* (Cioran, 1996).

Nikolaj Stepanovič sembra consapevole di questo rischio ed ha uno scopo: vincere l'*idra dalle molte teste*. Si intravede nel racconto di Čechov una tensione erotico-seduttiva. Il vecchio scienziato deve avere in suo potere l'aula, conquistare l'attenzione di quelle molte teste, ma come? Non basta attirare l'attenzione, farsi comprendere, ma è necessaria una sorta di lotta trasfigurante. Questo corpo a corpo, questo combattimento disarmato, o apparentemente tale, costringe l'insegnante a misurarsi continuamente con i suoi avversari: l'aula e se stesso.

I discenti non appaiono al vecchio professore come meri destinatari del processo di insegnamento, ma come veri e propri antagonisti, punti di resistenza. La lezione non può avere inizio se non conquistando, in quel campo di battaglia che è l'aula, l'attenzione degli studenti. Per riuscirci, ci suggerisce Nikolaj Stepanovič, bisogna possedere *talento, abilità, esperienza*, ma anche la capacità di padroneggiare se stessi e “l'infinita varietà di forme, fenomeni e leggi” (Čechov, 2004, p. 20) che la mente elabora ogni qualvolta è impegnata nell'attività-arte d'insegnare. I veri contenuti della lezione sono, glossando Čechov attraverso l'intelligenza pedagogica di Maria Teresa Moscato, “le categorie mentali dentro cui l'oggetto viene collocato, e queste categorie fungono da mediatori e da organizzatori cognitivi per la mente del discente-ascoltatore. [...]. Nei casi migliori il docente-relatore opera rapide riorganizzazioni di tali categorie (ad esempio cambiando il punto di vista) e in tal modo provoca e modella una analoga duttilità mentale nel discente-ascoltatore. Qualsiasi esposizione frontale [...] costituisce una mediazione didattica, nella misura in cui la rete concettuale proposta nella lezione opera da filtro fra l'oggetto/contenuto proposto e la mente del discente” (Moscato, 2008, pp. 88-89).

Non basta, però, seguendo la visione dell'arte di insegnare di Nikolaj Stepanovič ottenere il silenzio, l'attenzione, che dispiega comprensione, ma bisogna rivaleggiare con il secondo *avversario* che è in ogni insegnante: se stesso. Non basta, insomma, vincere il primo antagonista, l'idra, quei volti, quegli occhi interroganti, che costantemente mettono a fuoco e dissezionano il corpo decente, ma è necessario che il docente si padroneggi anche attraverso l'ascolto di sé.

Se esiste un'arte del parlare, non esiste in senso stretto foucaultianamente un'arte, una *tekhnē* dell'ascolto, piuttosto si dà una *esperienza*, una *competenza*, un'*abilità* consistente in un “certo modo di acquisire familiarità con le esigenze dell'ascolto” (Foucault, 2003, p. 301).

Il sapere dell'insegnante sembra caratterizzarsi, quindi, come saper-fare; un sapere, direbbe Foucault, che “implica [...] conoscenze, che si concretizzano in una pratica e che per essere apprese richiedono non soltanto nozioni teoriche ma anche un insieme di esercizi, *askēsis* e di *meletē*” (Foucault, 2011, pp. 35-36). Ogni momento formativo è sempre un'occasione auto-formativa e insegnare è anche, allora, l'arte di dominarsi, una *tecnologia del sé* (Foucault, 1992).

Insegnare è drammatizzare, agire. Il *dramma*, che prende forma in quell'*anfiteatro* che è l'aula scolastica o universitaria, si serve di due medium: il corpo del docente sulla scena e la parola che prende corpo mediante la narrazione. Insegnare è sempre raccontare, è una sorta di *finzione narrativa* in cui lampeggia una verità euristica e l'insegnante è lo spirito mediatore, il *prosopon*, ciò che si mostra per primo, in questo processo di nascondimento e rivelazione.



È attraverso l'arte d'insegnare che *risuona*, echeggia, quella passione sovvertitrice che è l'amore per il sapere. È, ancora, attraverso l'arte di insegnare, che è sempre un'*abilità drammatica* (Goffman, 1969; Moscato, 2008) e narrativa, che è possibile condurre altrove se stessi e i discenti tutti. L'arte di insegnare, esattamente come l'arte di raccontare, che è sempre arte di vivere, “è un andare avanti e un volgersi indietro, un movimento ondoso della voce, una perenne cancellazione dei confini” (Calasso, 1983, p. 175).

La relazione docente-discente, quindi, lungi dall'essere la passiva registrazione, interiorizzazione, del *monologo del maestro*, è sorretta da una *reciprocità essenziale* che fa sì che l'insegnamento sia “l'atto comune del maestro e dell'allievo” (Ricoeur, 2014, p. 117), un ricoeuriano *duello*, conflitto, in cui “l'insegnante fornisce qualcosa in più che un mero sapere; apporta un volere, un voler sapere, un voler dire, un voler essere” (Ricoeur, 2014, p. 119). L'educazione, come la cultura, seguendo ancora Ricoeur, è forza che disorienta, che dischiude *l'aperto*, il *lontano*, l'*altro*; essa è quel faticoso equilibrio tra *esigenza di oggettivazione-adattamento* ed *esigenza di riflessione-disadattamento* che sorregge l'essere umano. Conquista e perdita sono le parole maestre che orientano/disorientano quella egoità e quella tuità che ogni relazione educativa mette in gioco.

### 3. Il copione di Socrate: battute per un'erotica dell'insegnamento

Ogni qualvolta un insegnante entra in aula interpreta un triplice copione: quello dello *studioso*, del *pedagogo* e dell'*oratore*. L'insegnante – afferma senza esitazione Nikolaj Stepanovič – sostiene questi tre ruoli.

Il docente è sempre uno *studioso*, è sempre in altri termini chiamato a testimoniare il proprio sapere. La competenza comunicativa, intesa qui come “la capacità di identificare e di mettere in atto, in ogni momento, le modalità comunicative più adatte alla propria intenzione, al contesto, allo scopo e ai destinatari” (Moscato, 2008, p. 93), non può darsi se non si padroneggia l'oggetto didattico, se non si possiede una competenza disciplinare (Moscato, 2008).

L'insegnante, ancora, è anche sempre un *pedagogo*, una figura che guida, accompagna il discente, ma dove? Qual è il senso di percorrenza che l'insegnante, come novello Socrate, deve indicare? La relazione educativa è sostenuta da una *dimensione erotica*[1] (Bertolini, 1999), è costantemente *vivificata* dall'eros, da questa forza attiva, da questo punto in cui si pone ogni esistenza singolare.

Eros, questa tensione di *slittamento continuo*, questa spinta verso la verità, è desiderio dell'assente, di ciò che manca, e, pertanto, *apertura interminabile verso l'alterità* e, in quanto conoscenza del singolare, possibilità di custodire l'autentico *poter essere* di ciascuno. L'eros pedagogico è sempre promozionale, mai indulgente né accondiscendente.

In Nikolaj Stepanovič emerge una vocazione all'insegnamento che, lungi dall'essere l'esito di una metodica e di una tecnica, è il frutto di una istantanea seduzione.

L'educazione è, infatti, contagio amoroso, rapporto vitale, non un travaso, una trasmissione, un riempimento, ma una tensione, un compito, un impegno, qualcosa che è al di là da venire, e, ancora, una mancanza, una faglia, un movimento, un andare verso. Il sapere, lungi dall'essere qualcosa che *scorre dal più pieno al più vuoto di noi*, è custodire, preservare una mancanza (Recalcati, 2014). L'apprendimento è un *vuoto da aprire* e l'insegnante, come Socrate, ci ricorda Recalcati (2014), deve produrre questo vuoto per rendere possibile la *creazione*, che è sempre un *gesto* di disobbedienza che provoca, suscita personalizzazione.

Per apprendere è necessario lasciarsi toccare dall'altro, ma un lasciarsi toccare cercando una via di fuga, conservandosi come soggetti e non reificandosi ad oggetto amoroso.

Educare è sempre un atto di resistenza alla conformazione, alla *domesticazione* direbbe Sloterdijk (2004). Pertanto, ogni insegnamento non può che trovare il suo germe vitale, il suo spirito vivificante nell'amore. La relazione educativa è anche l'esperienza dell'essere *trascinati*, *sospinti*, *portati via*, *condotti oltre*, fino ad allontanarsi da ogni percorso segnato. È questo il punto in cui l'educazione sconfina nella *seduzione* (Massa, 1997; Recalcati, 2014).

Come ricordava Foucault, la *parresia* che sottende al dialogo tra il maestro e il discepolo non conduce verso una *retorica*, ma dischiude un'*erotica* (Foucault, 2009). Nikolaj Stepanovič probabilmente sarebbe d'accordo con Foucault, poiché anch'egli sembra denunciare la necessità di contenere



“quell’uso del linguaggio che permette di avere la meglio sugli altri e di riunirli – tramite la persuasione – sotto un comando unitario, che si configura come l’affermazione di una superiorità” (Foucault, 2009, p. 355). È probabilmente per questo che il vecchio scienziato affida una parte minore all’*insegnante oratore* sulla scena del sapere.

L’*oratore*, però, benché non debba “prevalere sul pedagogo, sullo studioso o viceversa” (Čechov, 2004, p. 21), non pare confinabile dietro le quinte del processo educativo. L’educazione, e con essa l’arte di insegnare, è intrecciata ad una tecnica oratoria che, al di là di ogni ridondanza, riaffiat il *logos* pedagogico.

La comunicazione educativa si dispone lungo due assi: l’*asse semantico* e l’*asse relazionale*. Come afferma Amelia Broccoli, “il messaggio e le informazioni trasmesse durante qualsiasi atto linguistico sono solo una parte del significato globale della comunicazione. Non si può trascurare il valore ponderale dell’*asse relazionale* che sottende ogni dialogare, cioè l’insieme delle motivazioni, scopi, desideri e speranze che spinge gli esseri umani ad entrare in relazione comunicativa tra loro. Comunicare significa anche *argomentare* per convincere, persuadere” (Broccoli, 2012, p. 11). L’oratore che accompagna sulla scena ogni docente tende, allora, a promuovere l’*azione epistemica* della persuasione, ma insegnare è un’arte che non obbedisce ad alcuna tecnica circoscrivibile al palcoscenico pedagogico, un mestiere inoggettivabile, un incontro rischioso, cimentoso, che costantemente espone i suoi protagonisti al rischio dello smarrimento e del *fallimento comunicativo*. L’insegnante, dismessi gli abiti di scena, è sempre un antimaestro, un mentore, un *tras-formatore*, uno *s-radicator*, una figura *dello sviamento*, che costantemente decostruisce il *registro educativo* e ne è a sua volta decostruito (Mottana, 1997).

#### Note

[1] “Eros può essere inteso e perseguito come una straordinaria forza originaria dell’uomo, capace di aprirlo all’altro da sé, inteso come soggetto da rispettare, da valorizzare, e quindi da considerare come motivo di desiderio non oggettivante dell’altro, ed anche come tramite per una tensione verso un diverso [...]. Eros dunque come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione stimolandoli al superamento della loro attuale personalità. [...] in qualsiasi esperienza educativa non occasionale, è sempre e comunque presente, sia pure in forme e con intensità diverse, la dimensione erotica dei due (o più) protagonisti di quella esperienza [...] senza la presenza della dimensione erotica, la relazione educativa si tradurrebbe assai facilmente, o correrebbe il rischio di tradursi, in una forma violenta di condizionamento da parte dell’educatore [...] sull’educando; dall’altro lato, senza la presenza di una dimensione (di una consapevolezza) educativa, la dimensione erotica si tradurrebbe assai facilmente, o correrebbe il rischio di tradursi, in una forma anch’essa violenta di oggettivazione e di mercificazione di un partner nei confronti dell’altro” (Bertolini, 1999, pp. 41-43).

#### Bibliografia

- Andreoli, V. (2006). *Lettera a un insegnante*. Milano: Rizzoli.  
Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In R. Massa & L. Cerioli (A cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*. Milano: Franco Angeli.  
Broccoli, A. (2012). *La comunicazione persuasiva*. Brescia: La Scuola.  
Calasso, R. (1983). *La rovina di Kasch*. Milano: Adelphi.  
Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell’educazione*. Bari: Laterza.  
Čechov, A. (2004). *Racconti*. Roma: Gruppo Editoriale l’Espresso.  
Cioran, E. M. (1996). *Sommario di decomposizione*. Milano: Adelphi.  
Dapunt, R. (2013). *Le beatitudini della malattia*. Torino: Einaudi.  
De Conciliis, E. (2014). *Che cosa significa insegnare?* Napoli: Cronopio.  
Dolci, D. (1997). *Comunicare, legge di vita*. Firenze: La Nuova Italia.  
Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé*. Milano: Bollati Boringhieri.  
Foucault, M. (2003). *L’ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.  
Foucault, M. (2009). *Il governo di sé e degli altri*. Milano: Feltrinelli.  
Foucault, M. (2011). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri*. Milano: Feltrinelli.  
Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.  
Horkheime, M., & Adorno, Th. W. (1980). *Dialettica dell’illuminismo*. Torino: Einaudi.





- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Moscato, M. T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Mottana, P. (1997). *Il mentore come antimaestro*. Bologna: Clueb.
- Nancy, J. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Pasolini, P. (1994). *Romans*. Milano: Guanda.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Ricoeur, P. (2014). *Il paradosso dell'educatore*. Brescia: La Scuola.
- Sloterdijk, P. (2004). *Non siamo ancora stati salvati*. Milano: Bompiani.





SAGGI

ISTANTANEE SU INFANZIA, ADOLESCENZA E POVERTÀ:  
ESERCITARSI AD UNO SGUARDO PEDAGOGICO

di Marisa Musaio

Traendo sollecitazione da alcune foto scattate a bambini e adolescenti di strada nel contesto di una cittadina irlandese, l'autrice propone una riflessione sulle povertà educative dei nostri giorni.

Lo sguardo attraverso le foto diventa motivo per farsi sollecitare intorno al modo di esercitare lo sguardo educativo nella direzione dei tanti *volti dell'infanzia*, troppo spesso negati o non riconosciuti. Al centro dello sguardo pedagogico troviamo in questo caso bambini e ragazzi quasi adolescenti che possiamo incrociare negli spazi delle strade e delle città europee e del mondo. Bambini protagonisti di un'arte di strada e al tempo stesso di un'"arte di cavarsela" che ci rimanda a prendere consapevolezza delle tante forme di infanzia tradita e delle nuove forme di povertà.

Lontano dalle idealizzazioni di un'infanzia considerata in astratto, le condizioni di povertà e degrado colpiscono i bambini non solo nelle periferie di continenti lontani da noi, ma anche in Occidente, dove la loro condizione di povertà si accompagna ai fenomeni di abbandono psicologico, educativo, morale. Per tali motivi il concetto di povertà implica una rilettura in termini di riduzione educativa che richiama ad esercitare un rinnovato sguardo pedagogico in profondità, che diventa "esposizione" etica ed esistenziale agli altri e alle vulnerabilità.

Al fine di compiere una rielaborazione pedagogica del significato proprio dello sguardo, l'autrice attinge al pensiero di diversi autori, in particolare a quello di Lévinas, facendo proprio il riferimento al volto dell'altro come modalità primaria attraverso cui compiere l'esperienza originaria di avvicinamento alla persona nella sua unicità, per avvertirne la condizione di difficoltà attraverso uno sguardo che è capace di essere interpellato e di farsi domande.

The contribution is inspired by some photos taken at street children and adolescents in the context of an Irish city. Starting from the photos the author proposes a reflection about educational poverties of our days. The look through photos becomes a reason to receive the pedagogical solicitations about the way to exercise an educational look on the many faces of childhood, too often negated or unrecognized. At the center of the pedagogical look in this case we find children and almost adolescents that we can meet in the spaces of the streets and cities of Europe and the world. Children as protagonists of an street art and at the same time an "art to get by" that recalls us to become aware of the many forms of betrayed childhood and new forms of poverties.

Far from idealizations of childhood considered in the abstract, the conditions of poverty and degradation affect children not only in the suburbs of continents away from us, but also in the West, where their condition of poverty is accompanied by psychological, educational and moral abandonment phenomena. For these reasons, the concept of poverty implies a reinterpretation in terms of educational reduction that draws to exercise a renewed pedagogical in-depth look, which becomes ethical and existential "exposure" to the others and theirs vulnerabilities.

With regard a pedagogical revision of the significance of the educational observation, the paper draws on the thought of different authors, in particular from Lévinas thought, and takes inspiration by the other's face as way to make an original experience of approach to the person and his uniqueness, to feel his difficulties through a look that is capable to raise questions.

1. *Ulteriori riduzioni dell'infanzia e dell'adolescenza*

Un manifesto pubblicitario nelle strade affollate di una cittadina irlandese richiama sulle "further reductions" di acquisti vantaggiosi. I passanti distratti non si accorgono che agli "ulteriori saldi" fa da sfondo la presenza di riduzioni "viventi", mimetizzate tra la folla. Si tratta di bambini e ragazzi poco più che adolescenti, seduti davanti alle vetrine dei negozi o agli angoli delle strade, soli, in



coppia, o in compagnia di un genitore, che con sguardo basso, resta defilato come tra le quinte di un teatro, mentre i bambini appaiono impegnati nella loro esibizione.



*Foto 1*

Ragazzi e ragazze cantano, suonano, danzano per le strade, mostrando nella spontaneità e timidezza della loro età, la motivazione a sapersela cavare ogni giorno attraverso la loro arte. Si lasciano fotografare e sorridono fieri dando prova delle loro abilità nell'esecuzione di brani musicali e di danze che rimandano ad echi di antiche tradizioni celtiche: alcuni suonano, altri si esibiscono nei tradizionali “reels”, “jigs” e “hornpipes”, ritmi e stili musicali irlandesi che anticamente rispecchiavano la contea di appartenenza, danze di gruppo o soliste, un tempo tramandate dai maestri di ballo di strada che, pur poveri, insegnavano il bel portamento mentre venivano accolti per il messaggio di novità e di festa che apportavano alle comunità. Bambini e ragazzi eseguono ancora balli celtici, “scaldando” con i suoni e i movimenti della loro arte, la fredda indifferenza dei viandanti, mentre intonano con passione l'inno alla loro isola.



*Foto 2*

Tra il tema dell'infanzia, dell'arte e della creatività corre un legame che come un fiume carsico ha alimentato la riflessione pedagogica intorno ai temi della centralità dell'infanzia e alla promozione delle potenzialità creative, se soltanto pensiamo alle passate esperienze attivistiche. La prima, l'infanzia, continua ad impegnare sul fronte della tutela e del rispetto della dignità e del valore della persona in crescita, in qualsiasi condizione si trovi; mentre l'arte e la creatività, nella molteplicità dei loro modi di espressione, rinviano alle potenzialità nascenti che ogni bambino manifesta, lasciando



presagire ciò che potrà divenire lungo il suo percorso di formazione, a condizione che qualcuno si occupi di lui. Lontano dalle idealizzazioni di un'infanzia considerata in astratto, la riflessione pedagogica attiva lo sguardo dello studioso nella direzione dei tanti *volti dell'infanzia* verso quelli non riconosciuti, verso i volti celati e, purtroppo, verso i volti violati e negati. Ma affinché lo sguardo pedagogico si traduca in riflessioni foriere di progettualità e pratiche educative promotrici della dignità dell'infanzia e dell'adolescenza, è necessario passare dalla virtualità alla concretezza, cogliere le tante infanzie intorno a noi e i volti di bambini e ragazzi che incontriamo per le strade delle città europee e del mondo. Potremo allora accorgerci che alla *meraviglia dell'infanzia* (Musaio, 2012) fa riscontro purtroppo il ritorno della sua *povertà e sofferenza*. A proposito della “fragilità bambina” Vittorino Andreoli (2008) rileva come sia l'immagine più concreta che possiamo rintracciare dell'essere umano e della sua fragilità, perché ogni uomo è pur sempre stato bambino (p. 64). I bambini che non ricevono cure sono il riflesso di un'umanità non più capace di vivere la meraviglia e l'incanto verso la vita, e che rischia di soccombere a forme di povertà antropologica. Pur cambiando i contesti, le forme di vita e i protagonisti, l'infanzia e l'adolescenza negate non cessano di esistere. Esito di incapacità e indifferenze degli adulti, *l'infanzia sottoposta a riduzioni*, nella differenza dei luoghi e delle culture, manifesta tratti simili se non protetta e difesa, se non riconosciuta nella sua fragilità (Canevaro, 2015).

Anche quando sono figli delle periferie urbane, di famiglie prive di case nelle quali manca l'essenziale per vivere, i bambini manifestano la loro creatività e la loro arte, che si fa *arte di strada*, che diviene lavoro; e con il lavoro i bambini diventano subito grandi, abbandonano troppo precocemente l'infanzia come periodo della vita che dovrebbe invece proteggerli. Quando i nostri occhi li incrociano per strada, forse non vorrebbero vederli, eppure i bambini di strada sono “un'emergenza invisibile” e “silenziosa”, di cui nessuno parla, persino quando si accompagna ai tratti e ai numeri elevati delle povertà bambine nei paesi dell'Africa e dell'Asia (Pipinato, 2015). Che dire dei bambini costretti ad elemosinare, o di quelli sottoalimentati e privati delle cure necessarie per evitare patologie gravi, o delle condizioni di povertà e di rischio estremo che incombono sull'infanzia sino al rischio di morire non di malattia ma della stessa infanzia? Nel suo viaggio-inchiesta su *L'infanzia tradita* Enzo Catania ci spiega come tra i “killer” dell'infanzia vi siano anche i disagi del consumismo e le nuove forme di povertà (Catania, 2008, p. 57). Le storie di normale e quotidiana povertà che portano alla morte neonati stroncati dal freddo o bambini che non ricevono cure adeguate, ci dicono che l'infanzia si lega a problemi di mal sanità, disfunzioni, strumentalizzazioni, silenzi, che non fanno che ricadere sui bambini stessi. L'immagine dell'infanzia felice come età gioiosa tende allora ad annebbiarsi nell'età dei mali oscuri che si annidano nei bambini quando celano disagi e sintomi di depressione. Per i bambini che vivono la strada non si possono non prendere in considerazione gli effetti e la pericolosità che derivano dalla mancanza di un contesto familiare fatto di cure, attenzioni, continuità di presenze, perché è a partire dalla famiglia che l'infanzia può ricevere le cure e protezioni necessarie per aprirsi all'esterno.

La povertà e il degrado colpiscono i bambini ancor più e non solo nelle periferie di continenti lontani da noi, ma anche in Occidente, dove le loro paure si accompagnano a fenomeni di abbandono psicologico, educativo, morale. “Il loro retroterra familiare in molti casi è caratterizzato da problemi economici, ma non tutti provengono da realtà disagiate. Il disagio educativo è trasversale” (Catania, 2008, p. 248), e l'indifferenza verso l'infanzia rischia di condurre verso un corto circuito con la società, esponendo ancor più l'infanzia ad una condizione di margine. Ma a questo punto viene da chiedersi: esiste ancora l'infanzia? Esiste come periodo della vita in cui tutto dovrebbe essere presente sotto forma di *incipit* che lascia presagire la bellezza della vita e della scoperta? Forse, non è così scontato chiedersi se come adulti sappiamo ancora essere *custodi dell'infanzia*, o se non siamo piuttosto i distratti spettatori di storie che ne sanciscono la non esistenza.

## 2. Lo sguardo verso l'altro come urgenza etica ed esistenziale

Le foto scattate sui bambini di strada nel contesto irlandese, oltre ad essere strumento di rilevazione e documentazione di studio, valgono come rimando al “materiale” umano che dovrebbe alimentare qualunque sguardo pedagogico.



Le immagini, riviste e recuperate a posteriori, aiutano a fermare nella memoria emozioni e sollecitazioni, ma agiscono al tempo stesso come *metafora* educativa.



Foto 3

Così come ci ha indicato Paul Ricoeur (1975/2010), la metafora è modalità che il linguaggio utilizza per affrontare tematiche complesse ed incerte, che sollecitano l'immaginazione, il gusto del bello e dell'enigma, per lasciare intravedere qualcosa in cui sono in gioco le suggestioni evocate da rappresentazioni, simboli, immagini, emozioni, e non soltanto dal pensiero e dal rigore razionale, perché la metafora è in grado di restituirci una prospettiva diversa e inedita sulla realtà, un'apertura verso la ricerca di nuovi significati e interpretazioni che aiutano ad avvicinarsi a contesti e significati, per realizzare contaminazioni tra diverse forme di espressione, quelle che Maria Zambrano indica come forme del “sentire originario” (Zambrano, 2000).

Esercitare uno sguardo in profondità in relazione alle forme di povertà educativa, significa pertanto attingere alle immagini di un'umanità concreta che vive il disagio e la mancanza.

La riflessione pedagogica sulle povertà di strada richiama l'attenzione sui soggetti, sulle storie, scrutando il reale per esercitare quella tensione educativa che non si interrompe mai, e che agisce come continuo interessamento, come ricerca di significato rivolta all'azione.

Lo *sguardo pedagogico*, in particolare, si lascia sorprendere dal reale e in esso esercita quella risposta che Lévinas (1978/1997) indica come “responsabilità incombente per il prossimo”, che risuona nell'attenzione verso una soggettività intesa come “sensibilità”, vulnerabilità, esposizione all'altro. “La responsabilità per Altri – nella sua anteriorità alla mia libertà, nella sua anteriorità al presente e alla rappresentazione – rileva Lévinas (1978/1997) – è [...] esposizione all'altro” (p. 20). Il riflettere e l'agire educativo che alimentano lo sguardo pedagogico costituiscono, pertanto, un tutt'uno con la relazione di prossimità all'altro come contatto, come movimento da parte mia del mio “essere con altri”, ossia in relazione “all'alterità [che] incombe su di me con un peso d'indigenza e debolezza” (Lévinas, 1978/1997, p. 23). Nell'incontro con il reale si alternano, però, attenzione e disincanto, apertura e distacco, accoglienza dell'altro e chiusura nei suoi confronti. L'alternarsi di vissuti nell'esposizione all'altro, testimonia come l'incontro con la concreta condizione di vita della persona, richieda uno sguardo in profondità per sapervi rintracciare, pur nella difficoltà, motivi per la promozione umana, per la costruzione dell'identità e di un legame con gli altri. Per tali ragioni lo sguardo verso la povertà non può limitarsi ad un'osservazione oggettivante che cattura aspetti e dati della realtà, ma è chiamata a trasformarsi in uno sguardo “etico” ed “esistenziale”, che si pone in relazione ad un *volto*.

Il volto dell'altro è una delle modalità primarie con le quali la persona compie l'esperienza originaria di avvicinamento alla persona nella sua unicità, della quale avverte la condizione di drammaticità attraverso il sentire reciproco e uno sguardo che ci sollecita e ci interpella.





Lo sguardo diviene modo di cogliere l'altro anche in relazione ad un insieme di codici simbolici, di relazioni e di coinvolgimenti sensibili, che aiutano a realizzare un avvicinamento e un'interpretazione in profondità. Attraverso lo sguardo realizziamo la nostra personale interpretazione della persona, mentre ci è restituita primariamente nella sua concretezza fisica e sensibile, nella sua ricchezza di particolari, ma anche come possibilità di conoscere noi stessi vedendoci riflessi nel suo sguardo. Quando ci troviamo dinanzi all'originalità che ogni persona porta con sé, e che riflette la sua intima e segreta modalità di interpretare il mondo (Pareyson, 1965), realizziamo al tempo stesso la nostra personale interpretazione dei mondi personali degli altri. L'esercizio di uno sguardo in profondità è simile allo sguardo esercitato dinanzi ad un'opera d'arte, che colpisce per la sua unità e al tempo stesso per l'originalità dei suoi tratti. È per tali motivi che guardare dal punto di vista dell'educazione non vuol dire soltanto osservare, ma conoscere e interpretare la realtà umana.

### 3. Lo sguardo educativo verso l'infanzia

Lo sguardo dell'educatore non corrisponde allo sguardo di colui che osserva in maniera oggettiva, “fredda” e distaccata, né allo sguardo superficiale ed indifferente dello spettatore. Il modo di guardare dell'educazione ha di mira la singolarità di ciascuno per farsi relazione che si esercita come “attenzione” (Weil, 1996) per l'interiorità dell'altro. Trascurando tale dimensione rischiamo di incorrere in forme di pseudo-educazione che riducono la persona a forme vuote ed equivocate, piuttosto che valorizzarne le dimensioni interiori, che sempre la Weil indica come i “moventi dell'anima”, quegli itinerari dell'attenzione che consentono invece di dare senso all'esistenza umana, di comporre in unità i diversi piani e i diversi aspetti della vita personale.

La problematicità legata alle povertà interroga il nostro modo di guardare, sollecitando domande che riguardano non solo le diverse condizioni di volta in volta registrate, ma anche le potenzialità e il futuro dei bambini e la loro soggettività. Per tali ragioni lo sguardo educativo va oltre il semplice guardare fenomenologico, per cogliere la dimensione reale e concreta, potenziale e possibile della persona. Lo sguardo educativo verso l'infanzia diviene pertanto sfida per attuare il passaggio da rilevazioni ed interpretazioni che si limitano a vedere i bambini e i ragazzi come oggetto di studio e di intervento, a prospettive pedagogiche che ne possano tratteggiare invece una promozione reale e autentica. Per *guardare alla povertà dei bambini* non è più sufficiente accennare ad una vaga cultura dell'infanzia o ad un loro auspicato protagonismo sociale, perché nonostante la crescita di riflessioni ed interventi in difesa dei diritti che li riguardano, si tratta, a fronte delle incombenti povertà, di promuoverne una *titolarità reale* che dia riscontro agli spazi sempre più ampi di riflessione che i bambini ricevono nei diversi ambiti del sapere, dalla narrativa alle scienze umane, agli studi storici, all'attenzione riservata dai documenti internazionali e nazionali, sino all'informazione e alla comunicazione.

Il focus di attenzione di uno sguardo pedagogico verso l'infanzia diviene allora non solo il bambino in termini di soggetto di diritto e soggetto sociale, ma l'interpretazione delle condizioni di emergenza e di povertà che ne influenzano tanto la storia concreta, quanto la difesa del ruolo che i bambini sono chiamati a svolgere per il futuro di una società. Si tratta di operare, di conseguenza, un salto qualitativo dall'interno della stessa riflessione pedagogica nella direzione di un diverso “sentire” l'infanzia, affinando prospettive e metodologie di rilevazione nei confronti delle storie e delle autobiografie, dei percorsi di crescita interrotti, delle infanzie negate, delle emergenze rappresentate dai tanti bambini e bambine lavoratori, in una parola, nei confronti delle diverse categorie di bambini e adolescenti che “abitano” queste età della vita. All'immagine di un bambino considerato oggetto di studio e beneficiario di interventi di assistenza e di carità come nel passato, oppure oggetto di interventi da parte di politiche sociali e di più recenti “manovre” economiche che introducono sostegni sociali perpetuando vecchi stili assistenziali, si tratta di sostituire la *considerazione pedagogica* dei bambini non come passivi destinatari di intervento, ma come soggetti protagonisti di una promozione e di uno sviluppo umano a tutto campo. Nei confronti di tale impegno gli studiosi di pedagogia sono chiamati non solo ad attuare e richiamare paradigmi teorici, ma a rispecchiare la realtà quotidiana di bambini e ragazzi di strada o in situazione di abbandono, di sradicamento familiare, sociale, culturale, come ascolto della loro voce e delle loro esigenze, che restano, allo stesso modo di un'istantanea scattata per strada, la fedele ed indiscutibile riprova delle tante forme di violazione vissute ancora dai bambini.





## Bibliografia

- Andreoli, V. (2008). *L'uomo di vetro. La forza della fragilità*. Milano: Rizzoli.
- Bauman, Z. (2013). *Danni collaterali: disuguaglianze sociali nell'età globale*. Bari-Roma: Laterza.
- Bobbio, A. (2011). *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una cultura dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Buzzi, A. (2015). *Il bambino di ieri, l'adulto di oggi. L'importanza dei rapporti genitoriali*. Roma: Sovera Edizioni.
- Cambi, F., Di Bari, C., & Sarsini, D. (2012). *Il mondo dell'infanzia: dalla scoperta al mito, alla relazione di cura: autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Catania, E. (2008). *L'infanzia tradita. In famiglia, a scuola, sul lavoro. L'ordinarietà di fenomeni che spesso non si vedono, o si finge di ignorare, camuffandosi da "persone perbene"*. Milano: BookTime.
- Chrétien, J. L. (2010). *La ferita della bellezza* (traduzione italiana a cura di A. Bissanti). Genova: Marietti.
- Dovis, P., & Saraceno, C. (2011). *I nuovi poveri: politiche per le disuguaglianze*. Torino: Codice.
- Guardini, R. (1957). *Le età della vita. Loro significato educativo e morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Farley, J., & Hunter, F. (Eds). (2015). *Celts: art and identity*. London: The British museum press; Edinburgh; National Museum Scotland.
- Farrell, R. E. (2010). *Across the water: teaching Irish music and dance at home and abroad*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education
- Fondazione Emanuela Zancan (2014). *Welfare generativo, responsabilizzare, rendere, rigenerare: la lotta alla povertà. Rapporto 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Green, M. J. (1992). *Dictionary of Celtic myth and legend*. London: Thames and Hudson.
- King, M. (2004). *I diritti dei bambini in un mondo incerto*. Roma: Donzelli.
- Korczak, J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto*. Trento: Luni.
- Lévinas, E. (1997). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book. (Original work published 1978).
- Liotard, J. F. (2016). *L'inumano. Divagazioni sul tempo*. Milano: Lanfranchi Editore. (Original work published 1988).
- Mazzucchelli, F. (2008). *Il diritto ad essere bambino: famiglia, società e responsabilità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Morlicchio, E. (2012). *Sociologia della povertà*. Bologna: Il Mulino.
- Musaio, M. (2016). Le sfide della povertà e il contributo dell'antropologia pedagogica. In G. Mari & R. Gnocchi, *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa* (pp. 111-123). Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2012). Rediscovering wonder in education: foundations, approaching methods, feelings. *ESE, Estudios sobre Educación*, Universidad de Navarra, vol. 23, 9-24
- Ojczyńska, K. (2015). *Dancing as if language no longer existed*. Oxford-New York: Per Lang.
- Paglia, V. (2014). *Storia della povertà: la rivoluzione della carità dalle radici del cristianesimo alla chiesa di papa Francesco*. Milano: Rizzoli.
- Pareyson, L. (1965). *Teoria dell'arte*. Milano: Marzorati.
- Pipinato, G. (2015). *L'infinito bambino. Vangeli dall'Africa*. Padova: Edizioni Messaggero.
- Ricoeur, P. (2010). *La metafora viva: dalla retorica alla poetica, per un linguaggio di rivelazione* (traduzione italiana a cura di G. Grampa). Milano: Jaca Book. (Original work published 1975).
- Simmel, G. (2015). *Il povero* (a cura di E. Rossi). Milano-Udine: Mimesis.
- Todorov, T. (2008). *Teorie del simbolo. Retorica, estetica, poetica, ermeneutica: i fatti simbolici nella storia del pensiero occidentale*. Milano: Garzanti. (Original work published 1977).
- Vico, G. (2005). *Bambini di strada e erranza educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zagrebelky, G. (2016). *Senza adulti*. Torino: Einaudi Editore.
- Zamboni, S. (2013). *Etica dell'infanzia: questioni aperte*. Città del Vaticano: Lateran University Press. Disponibile in:  
<https://www.focusireland.ie/resource-hub/about-homelessness/>.
- Zambrano, M. (2000). *Dell'Aurora*. Genova: Marietti.
- Weil, S. (1996). *Attesa di Dio* (a cura di J. M. Perrin). Milano: Rusconi.



SAGGI

ROBA DA MATTI:  
 LA PROSPETTIVA CREATIVA DELLO SCARTO  
 COME METAFORA PEDAGOGICA  
 di Rosy Nardone

Una personale progettualità nata lentamente per costruire una riflessione, una risposta culturale ad una situazione di crisi politica, economica e planetaria e che ha attivato una sinergia di collaborazione sul territorio con realtà che lavorano e sostengono le progettualità di vita e il ben-essere di persone fragili.

Creazioni che vogliono raccontare, denunciare una fotografia del nostro tempo: la precarietà lavorativa e la questione ecologica, ovvero l'emergenza ambientale che riguarda tutti noi abitanti del pianeta. Andando, però, oltre la sola denuncia, e costruendo *possibilità, bellezza*, perché un problema può diventare opportunità. Questo non poteva avere altra forma di linguaggio ed espressione se non quella “materica”, in particolar modo dell'elaborazione di ‘oggetti ordinari di bellezza’ realizzati con materiali di scarto, o meglio con i nostri *scarti* quotidiani. La cornice di senso che abbraccia tutto questo processo è la *creatività*, in quanto essa stessa inspiegabile, inafferrabile ‘a parole’, più avvicinabile ad una “intuizione che si accende”, ma comunque sempre legata ad una *tecnica*, ad una *cultura*: di fatto, una buona parte di ciò che chiamiamo *pensiero creativo* si forma oltre i confini della consapevolezza, dove le parole non riescono ad arrivare.

A personal project slowly created to build a reflection, a cultural response to a situation of political economical and planetary crisis, and that activated a synergy of collaboration with organizations working in the area and supporting the planning of life and the well-being of “fragile people”. Creations able to tell and portray our time: job insecurity and ecological issue, namely the environmental crisis that affects all of us inhabitants of the planet. Going, however, beyond the only criticism, and building opportunities, *beauty*, because a problem can turn into opportunities. The material language and expression are unavoidable, starting from ‘ordinary objects of beauty’ made with scrap materials, or better with our daily scrap. The conceptual framework that embraces all this process is the creativity, because itself inexplicable, not-said, more similar to an “insight”, but always linked to a technique, to a culture: in fact, a good part of what we call creative thinking is formed beyond the boundaries of consciousness, where words can not help.



Figura 1



“La creatività comincia  
dove termina il linguaggio”  
Arthur Koestler

*Le cose di ogni giorno raccontano segreti a chi le sa guardare ed ascoltare*, afferma Gianni Rodari nel testo della famosa canzone del 1974 *Ci vuole un fiore*, musicata e cantata da Sergio Endrigo e che ha rappresentato per la generazione di allora un vero e proprio manifesto di *educazione politica*, di visione poetica, ecologica della vita, del mondo, costituita dalla forza dirompente della semplicità del suo enunciato, e per questo colta in pieno dagli allora bambini e bambine. E che continua ad essere attuale, moderna, visionaria per le generazioni di oggi e di domani.

Un invito, un’esortazione a coltivare uno sguardo attento, attivo, capace di andare oltre l’evidente, l’evidenza delle cose, dell’apparire degli oggetti e delle situazioni, per ricercare i significati più reconditi, *l’anima delle cose*, la possibilità – nascosta, invisibile – di ogni cosa, e dunque di ciascuno, di essere altro da sé. Perché l’essere altro dipende anche dall’occhio che guarda e sa guardare, mettendosi in ascolto, perché – parafrasando la grande Alda Merini – ciò che si vede da una stessa finestra dipende dallo sguardo di chi si affaccia. La difficoltà del ‘saper guardare’ sta nel fatto che “la vista è un senso ingenuo perché rimane prigioniera delle apparenze, contrariamente all’odorato e all’udito, che snidano il reale dietro i veli che lo nascondono” (Le Breton, 2007, p. 45). Vedere è, infatti, un’attività inesauribile e anche necessaria di consapevolezza, di formazione, perché “i modi di guardare l’oggetto sono infiniti” (Le Breton, 2007, p. 44).

E la metafora del fiore richiama anche la forza delle fragilità, la capacità di ciò che è piccolo, spesso effimero, il cui valore non è determinato dalla durata, piuttosto dalla significatività del suo essere nel mondo: *per fare un tavolo ci vuole un fiore*.

*Gioielli SOS-tenibili* è una personale progettualità nata lentamente, germogliata probabilmente da uno di quei semi gettati nell’infanzia, rispecchiandosi fortemente nella visione adulta che *dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori...* (De André, 1967), per costruire una riflessione, una risposta culturale ad una situazione di crisi politica, economica e planetaria.

Questo non poteva avere altra forma di linguaggio ed espressione se non quella “materica”, in particolar modo dell’elaborazione di ‘oggetti ordinari di bellezza’ realizzati con materiali scarto, o meglio con i nostri *scarti* quotidiani. La cornice di senso che abbraccia tutto questo processo è la *creatività*, in quanto essa stessa inspiegabile, inafferrabile ‘a parole’, più avvicinabile ad una “intuizione che si accende”, ma comunque sempre legata ad una *tecnica*, ad una *cultura*: “di fatto, una buona parte di ciò che chiamiamo *pensiero creativo* si forma oltre i confini della consapevolezza, dove le parole non riescono ad arrivare” (Testa, 2010, p. 7).

*Gioielli SOS-tenibili* vogliono raccontare, denunciare una fotografia del nostro tempo: la precarietà lavorativa (nel caso personale era quella legata alla condizione, allora, di ricercatrice precaria presso l’Università) e la questione ecologica, ovvero l’emergenza ambientale che riguarda tutti noi abitanti del pianeta. Andando, però, oltre la sola denuncia, e costruendo *possibilità, bellezza*, perché un problema può diventare opportunità: il termine *crisi* deriva dal greco e ha in sé i significati di ‘scegliere’, ‘discernere’, ‘interpretare’; “la medesima duplicità di significato è presente nella lingua cinese, dove l’ideogramma utilizzato per la parola *crisi* è lo stesso utilizzato per la parola *opportunità*” (Lucisano, Salerno & Spossetti, 2013, p. 12). Quell’opportunità di cambiamento, centrale in ogni processo e progettualità pedagogica, di rinascita e miglioramento, in cui risulta evidente il ruolo essenziale che l’educazione è chiamata a svolgere: non subordinata alle tendenze economiciste, ma motrice, in termini universalistici, di una coscienza collaborativa, di un senso di appartenenza, di un bisogno di emancipazione, per costruire un mondo più giusto e senza frontiere (Filograsso, 2011).

*SOS* – dunque – è lo slogan più attuale, che rappresenta il nostro mondo, la nostra società, il nostro pianeta. C’è bisogno di fermarsi e ascoltare, osservare il richiamo di aiuto in tutti gli ambiti. È l’invito a sensibilizzare a forme di comportamento volte a superare l’atteggiamento consumistico dell’“usa e getta”, promuovendo uno sguardo nuovo e curioso verso ciò che spesso viene ritenuto vecchio e “non più utile” e quindi una visione più attenta delle cose che ci circondano.

*TENIBILE* – rappresenta l’azione, la possibilità che abbiamo nelle nostre mani, nel nostro agire quotidiano, dalle scelte più importanti (economiche, politiche, sociali) a quelle più futili (come un gioiello) che però possono diventare *f-utili*. È la visione di un *design ecologico* che considera tutto il



ciclo di vita di un prodotto, dalle materie prime al riuso o allo smaltimento. L'estetica degli oggetti diventa sempre più imperniata su fattori quali il consumo ridotto di risorse, l'utilità e la funzionalità, la responsabilità sociale, ma anche sulle emozioni e le percezioni sensoriali che provocano.

Si vuole promuovere l'idea dell'uso che sostituisce il possesso dei beni. I prodotti ecologici richiedono, non solo da parte di chi li compra e li usa, ma anche di chi li produce, una mentalità nuova che ponga fine al rincorrersi di articoli “ultimo grido” imposti dalla moda del momento.

Avanzi di tubi di gomma, lane, filati, stoffe, bottoni spaati, cavi di antenna, freni rotti di una biciletta, camere d'aria bucate, un cd che non si ascolta più, i manici di una borsa, la cerniera di una vecchia giacca: recuperare l'anima degli oggetti dimenticati, rotti, incompiuti e soprattutto non biodegradabili (dunque non smaltibili dal Pianeta) e trasformarli, ridargli vita, sottoforma di un'altra forma, *gioielli re-esistenti*, che ritornano ad esistere, che permettono di tenere un materiale, di non gettarlo via. Ma anche di essere ri-traformati in altro ancora: le componenti di un mouse non funzionante, come in una metamorfosi ‘escheriana’, diventano parte di una spilla, di un monile.

Nel tentativo di definire e comprendere che cos'è la creatività, Annamaria Testa (2010) restituisce la visione che “non solo un gesto creativo consiste nel produrre qualcosa di nuovo e utile, che questo qualcosa è una combinazione di elementi, che gli elementi già esistono e sono distanti tra loro, e che la combinazione fertile – la più bella – è frutto di un processo di selezione che scarta alternative sterili. [...] Poiché niente si crea dal niente, bisogna essere capaci di trovare elementi che già esistono, e di selezionarli in modo opportuno” (p. 102).

In questo cambiamento di prospettiva sul valore e la funzione degli scarti, diventa centrale un'idea culturale di *bellezza*, sia in relazione alla dimensione di genere, ovvero alla visione stereotipata di ciò che ‘fa bella una donna’, sia in relazione ad una dimensione etica ed ecologica, di un'educazione al consumo critico e sostenibile dei prodotti e degli oggetti nella quotidianità.

L'ideale estetico – riprendendo il pensiero di Bertin (1974) – diventa un principio di equilibrio etico, come segno della quotidianità e come strumento di educazione alla civiltà e alla cittadinanza, in quanto “può assumere strutturazione estetica (e lo deve) il rapporto quotidiano dell'individuo con l'altro da sé: con i suoi simili, con la natura in cui è immerso e da cui si è allontanato, con le cose che ha costruito e in cui forse si è alienato, col se stesso inoltre che può risultargli persino estraneo” (Bertin, 1974, p. 208). Ovvero, laddove l'immaginazione estetica non sia ridotta ad elemento meramente edonistico e commerciale, ma anzi costituisca un processo di rottura rispetto ad una cultura massificante, nutrita di processi omologanti e conformistici, diventa territorio privilegiato della formazione della coscienza critica, del rispetto delle diversità, dell'alterità. “Secondo una prospettiva pedagogica, l'ideale estetico da perseguire, in ordine all'esperienza quotidiana, vale come piano generale di espressione e di espansione della personalità e della cultura” (Malavasi, 2003, p. 113), e dunque costituisce un modo per veicolare principi etici, arricchire la sensibilità individuale: tale ideale, però, come sostiene Bertin, non si realizza fuori dall'impegno. In questo c'è il richiamo a progettare e a costruire la propria esistenza nel mondo, contro la passività e il conformismo, come antidoto anche allo smarrimento esistenziale. C'è, dunque, una necessità di individuare un'*ecologia* dell'azione in quanto, gli studi attuali sia di ambito economico che sociologico e delle scienze ambientali richiamano l'attenzione sul principio che un'economia senza responsabilità per la Natura minaccia non solo il divenire dello sviluppo, ma ogni divenire contestuale all'uomo.

La dimensione di un'*educazione ai consumi*, ancora necessaria e attuale, si ancora, “alle dimensioni della *conoscenza*, della *socializzazione* e della *progettualità*” (Frabboni, Guerra & Scurati 1999, p. 120) come possibilità su cui è possibile tessere, a partire dalle piccole scelte quotidiane, forme di benessere presente e futuro. Una conoscenza critica che possa portare il passaggio dalla “quantità di cose possedute”, che ha caratterizzato gli anni del boom economico, alla dimensione più immateriale della “qualità di esperienze provate” (Parricchi, 2015). Non solo, ma acquista ancor più valore, in questa direzione, il considerare il consumo come un “atto comunicativo sociale” (Traiani, 1996, p. 66): l'acquisto di un bene avviene sempre all'interno di una relazione sociale, che contribuisce a dare senso all'acquisto stesso e, spesso, interagisce anche con il contenuto simbolico del bene acquistato. Ecco, dunque, che l'atto di acquisto può configurare (e dunque anche trasformare, formare, e ducare) sia la tipologia di consumatore che quella di produttori e venditori.

La filosofa Michela Marzano (2009) sottolinea, riprendendo le considerazioni di Weber, quanto lo spirito competitivo nella società contemporanea abbia creato una ‘gabbia d'acciaio’ intorno all'individuo: la vita si ‘svuota’ in quanto la logica dell'accumulo domina l'uomo rendendolo superfluo e





non libero. “L’acriticità del consumo” – sostiene Guerra – “nasce anche dalla deprivazione percettiva: dalla incapacità di osservare e discriminare, dall’abitudine a ribadire nelle scelte quotidiane soltanto percezioni consolidate e convenzionali” (Frabboni et al., 1999, p. 120); diventa, perciò, una forma di *educazione alla ragione* del nostro tempo (Bertin, 1995), in cui declinare la messa in discussione di categorie, paradigmi diventati dogmatici in quanto sostenuti da sistemi economici e di potere.

Una forma, dunque, di *resistenza ecologica*, che diventa anche antidoto ad un’omologazione consumista, ideologica, razzista. “È una direzione” – afferma Mariagrazia Contini (2009) – “che si snoda in opposizione ai localismi e all’individualismo che attraversano e pervadono il nostro mondo globalizzato: tutti insieme a consumare gli stessi prodotti e a vedere la stessa televisione, ma ciascuno barricato nel suo recinto difensivo a nascondere i propri progetti [...]. L’educazione deve impegnarsi a promuovere la condivisione di progettualità e costruzione, nella consapevolezza di quanto, la loro realizzazione, dipenda da condizioni generali, mondiali e dalla possibilità che si realizzino anche quelle degli altri perché... o ci si salva insieme o non ci si salva affatto!” (p. 42).

Quando la direzione è “rivolta a risolvere *creativamente* [...], in un processo infinito, [...] la problematicità dell’esistenza affrontata nella sua complessità” (Bertin, 1995, p. 54), ecco che può accadere quel potenziamento, approfondimento ed espansione delle “potenzialità creative di singoli e gruppi, di attività socio-culturali e politico-economiche” (Bertin, 1995, p. 54). Questo è quanto accaduto anche con la progettualità di *Gioielli SOS-tenibili*, che si è andata ad intrecciare con due realtà del territorio che da anni lavorano nell’ambito di un’economia alternativa, sostenibile, di una visione del lavoro e degli stili di vita, capace di dare visibilità – direbbe Bertin – *all’inattuale*, ovvero agli emarginati, ai poveri, a persone con disabilità mentale. Si tratta, infatti, di due cooperative: l’una lavora nell’ambito del *fair trade*, in particolar modo con artigiani del Madagascar, costituiti spesso da gruppi di ex detenuti o di donne vittime di violenza; l’altra è una realtà di imprenditoria sociale nata nell’obiettivo di realizzare un bene comune con persone disabili, in particolar modo costruendo un “Laboratorio Eco Creativo” di pittura su stoffa e cartongesso.

Da questa sinergia – perché “da cosa nasce cosa” sosteneva Bruno Munari (1981) – è nato il piccolo progetto equo-solidale *Roba da matti*, per raccontare, attraverso l’artigianalità che rende unica ogni creazione, storie invisibili della ricerca quotidiana di autonomia, del bello che è in ciascuno di noi. Il lavoro artigianale, collaborativo e creativo, consente una identificazione adulta e positiva di sé, espressa in un saper essere e fare che si sviluppa e si alimenta diventando bagaglio per la crescita e l’acquisizione di capacità utili, in ogni ambito della propria vita, anche e soprattutto per tutte quelle persone che vengono etichettate per i loro *deficit*, per le mancanze rispetto ad una società connotata dalla prestanza fisica e sociale.

Amartya Sen (2000) parlando di *capability*, in relazione proprio ad un’idea di sviluppo che ruota intorno ad un nuovo modello di benessere (*well-being*) della persona e della qualità della sua vita, afferma che “la capacitazione di una persona non è che l’insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti” – ciò che una persona può desiderare di fare o di essere, in quanto gli attribuisce valore – “che essa è in grado di realizzare. È dunque una specie di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di funzionamenti o, detto in modo meno formale, di mettere in atto stili di vita alternativi” (p. 79).

Questo modello, definito “approccio delle capacità”, si concentra sulle possibilità effettive che un individuo possiede e non soltanto ai beni principali posseduti: attribuisce, così, grande importanza alla dimensione di *agency*, in quanto sottolinea il ruolo attivo della persona in rapporto alla propria autorealizzazione all’interno del contesto sociale; compito della società è fornire al soggetto quelle libertà strumentali che gli sono necessarie per provvedere al proprio sviluppo e benessere.

Emerge, così, un concetto di sviluppo economico, sociale, il cui fine è quello di creare dei contesti di vita all’interno dei quali le persone, individualmente e collettivamente, abbiano effettive possibilità di sviluppare le proprie potenzialità e di condurre un’esistenza creativa e produttiva a misura dei propri bisogni, dei propri interessi, ma contribuendo parallelamente alla formazione di una loro coscienza critica. La sfida, dunque, è quella di costruire una società che sia capace di offrire a tutti le *capabilities*, agendo sull’inclusione di chi è emarginato per i motivi più diversi.





Figura 2

Come una metafora nella metafora, il valore di creare, assemblando scarti, rifiuti, oggetti dismessi o con difetti di produzione, dando loro una seconda possibilità, con manufatti realizzati da persone che la società contemporanea, basata sulla logica del profitto e della produttività, non considera “utili”, “capaci”, amplifica un’apertura di senso di questo “non dicibile” che non sarebbe così immediato, se non con questa modalità. “C’è poi un ulteriore accezione in cui assumere la categoria di *scarto*, su un piano più generale, di carattere esistenziale. Riguarda gruppi e soggetti che in termini di potere sono deboli, marginali, ma da questa loro postazione propongono riflessioni e testimonianze [...] di profonda significatività pedagogica” (Contini, 2009, p. 16).

L’oggetto imperfetto, mai uguale ad un altro, assume valore proprio per la storia che racconta sulla sua creazione. È una visione capovolta, perché la qualità non sta più nella perfezione, sia per gli oggetti che per le persone. Accade, innanzitutto, una ricompensa emotiva di chi si mette in gioco realizzando ciò che riesce: un senso soggettivo di competenza, di *capability*. “Il lavoro è necessario per consolidare l’autostima: è sempre e solo attraverso il lavoro che si può al tempo stesso trasformare il mondo e trasformarsi. Ecco perché disoccupazione e precarietà sono spesso vissuti come un fallimento personale: non c’è solo il problema del sostentamento; c’è anche quello del posto che si occupa nel mondo, del senso del proprio agire” (Marzano, 2015). La necessità, dunque, di promuovere l’uguaglianza nel rispetto delle differenze, affinché ciascuno possa diventare pienamente il protagonista della propria storia a prescindere sia dal proprio orientamento politico, sessuale, religioso, di essere nati in un luogo piuttosto che in un altro, di essere *diversamente abili* o altro ancora.

Il significato che ha assunto questa sinergia progettuale di *Roba da matti* è quello che Marshall McLuhan (1968) definirebbe come il suo messaggio, ovvero quell’insieme di valori, opinioni, visioni del mondo trasmesse al di là dei contenuti specifici. Ripensare l’unicità delle creazioni e del loro essere ‘prodotto unico’ significa spostare l’asse di attenzione sull’unicità e il valore delle persone che lavorano, mettendo in circolo il loro *saper fare* e *saper essere*: come un *medium* che veicola un messaggio attraverso processi comunicativi che è in grado di generare e di ricadere sul territorio, nella comunità intorno. “Qualunque gioco, come qualunque medium d’informazione, è un’estensione dell’individuo o del gruppo. I suoi effetti sul gruppo o sull’individuo consistono nel dare una nuova configurazione a quelle parti del gruppo o dell’individuo che non sono state estese. Un’opera d’arte non ha esistenza né funzione se non nei suoi effetti sugli uomini che la contemplan. E l’arte, come i giochi o arti popolari, e come i media di comunicazione, ha il potere di imporre i propri presupposti stabilendo nuovi rapporti e nuove posizioni nella comunità umana. L’arte, come i giochi, è un mezzo per trasporre esperienze. Ciò che abbiamo già visto o sentito in una certa situazione lo riceviamo improvvisamente in un materiale di tipo nuovo” (McLuhan, 1997, pp. 258-260).

La stessa Martha Nussbaum (2011) identifica, come direzioni necessarie per una società che voglia formare i cittadini di una democrazia sana, la necessità di “sviluppare la capacità di vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, ‘meri oggetti’; insegnare a confrontarsi con le inadeguatezze e le fragilità umane, cioè insegnare che la debolezza non deve essere fonte di vergogna e che avere bisogno degli altri non è mancanza di virilità; [...] a non vergognarsi del bisogno e delle difficoltà ma vedere tutto ciò come occasione di cooperazione e reciprocità” (p. 61). Lo sviluppo di un’autentica sensibilità verso gli altri,



di una capacità critica in grado di contrastare stereotipi, intolleranze, di sostenere visioni originali e coraggiose della società e della progettazione esistenziale sono gli ingredienti fondanti per *coltivare l'umanità*, per costruire un autentico concetto di cittadinanza, in particolar modo in questo tempo contrassegnato da una crisi globale che travalica la sola dimensione economica, ma che investe quella politica e soprattutto culturale: il pericolo è la perdita di occasioni, percorsi che formino al pensiero critico, ad *educare alla ragione*.

Ed è estremamente interessante come lo studioso Sennett (2008) elabori tale concetto a partire proprio dal lavoro dell'artigiano, ovvero “il fatto di imparare a svolgere bene un lavoro mette gli individui in grado di governarsi e dunque di diventare bravi cittadini. L'uomo pratico è in grado di giudicare se lo Stato è ben costruito, perché comprende le regole della costruzione. Il lavoro ben fatto è quindi anche un modello di cittadinanza consapevole. L'attitudine al fare, comune a tutti gli uomini, insegna a governare noi stessi e a entrare in relazione con altri cittadini su questo terreno comune” (p. 255). Non solo, ma guardare la dimensione della formazione del cittadino a partire dal suo *saper fare* significa – secondo Sennett (2008) – porci “la semplice domanda (benché le risposte siano tutt'altro che semplici): che cosa ci rivela su noi stessi il processo di produrre cose materiali? Per imparare dalle cose occorre prestare attenzione alle qualità di una stoffa o al modo giusto di cuocere un pesce; una stoffa tessuta bene e un pesce ben cucinato ci mettono in grado di immaginare categorie di “bontà” più ampie. Ben disposto verso i sensi, il materialista culturale vuole individuare i punti in cui si trova il piacere e come esso è strutturato. Curioso nei confronti delle cose in quanto tali, vuole capire come esse possano generare valori religiosi, sociali o politici. L'*animal laborans* può diventare la guida dell'*homo faber*” (p. 17).

Superando la dicotomia tra il *fare* e il *pensare*, che vorrebbe una priorità del secondo sul primo, è il senso di un tempo umanamente “sostenibile” uno dei caratteri che marca in maniera più evidente e trasversale questa tipologia di lavoro: “il tempo lento del lavoro artigiano è una fonte di soddisfazione, perché consente alla tecnica di penetrare e di radicarsi, di diventare un'abilità personale. E la lentezza favorisce le attività della riflessione e dell'immaginazione, impossibili sotto la pressione per ottenere risultati veloci” (Sennett, 2008, p. 280). È grazie al tempo lento che “ci si assicura una padronanza durevole di quella certa abilità”, che è sempre perfezionabile, e richiama il profondo concetto di *maestria*, “un impulso umano fondamentale sempre vivo, il desiderio di svolgere bene un lavoro per se stesso” (Sennett, 2008, p. 18) dato che “il bravo artigiano usa le sue soluzioni per scoprire nuovi territori; nella sua mente, la soluzione di un problema e l'individuazione di nuovi problemi sono intimamente legate. L'artigiano non si limita a chiedersi come, prerogativa esclusiva dell'*animal laborans*, ma anche perché” (Sennett, 2008, p. 20). È il “fare con creatività” e con perizia tecnica, che ha alla base tre capacità fondamentali: “la capacità di localizzare i problemi, la capacità di porsi domande su di essi e la capacità di “aprirli” (Sennett, 2008, p. 263).

L'arte di fabbricare oggetti fornisce spunti anche sulle tecniche che possono conformare il rapporto con gli altri: “sfide materiali come imparare a lavorare con la resistenza o a gestire l'ambiguità sono istruttive per comprendere le resistenze che le persone nutrono le une nei confronti delle altre e i confini incerti tra le persone” (Sennett, 2008, p. 275). Gli individui hanno bisogno di esercitarsi nei rapporti reciproci. Si vengono, così, a determinare biografie coerenti di persone la cui motivazione non è facilmente separabile dal luogo in cui si produce e vive, circostanza che spinge obbligatoriamente a ricercare e coltivare le relazioni e la collaborazione: “la formazione” – sottolinea Sennett (2008) – “non è un'attività isolata, richiede condivisione delle conoscenze, scambio di critiche reciproche, controllo continuo dei progressi. Sì, è vero, tempo e cooperazione sono valori tradizionali ma alla lunga producono risultati, soprattutto se l'obiettivo che ci diamo è la produzione di beni e servizi di qualità, che non si costruiscono con la fretta, ma basandosi sulla crescita delle competenze”.

Il lavoro artigiano – in qualsiasi professione esso si esprima – diventa, dunque, modello alternativo, perché non permette che il legame tra pratica e immaginazione si spezzi: “le capacità dell'artigiano di scavare in profondità si situano al polo opposto di una società moderna che preferisce la superficialità, la formazione veloce ed il sapere superficiale”. E dedicarsi allo sviluppo delle capacità umane, ponendo l'accento sulla collaborazione più che sulla competizione, ad attività tese a valorizzare capacità espressive ed emancipative, apre le porte anche a un diverso ordine sociale, a nuove opportunità di riscatto rispetto alla precarietà dell'attuale mondo del lavoro e a nuove possibilità di partecipazione e inclusione sociale e culturale.



Perché “vivere è un’avventura” – afferma Morin (2015) – “che comporta in se stessa incertezze sempre rinnovate, con eventualmente crisi o catastrofi personali e/o collettive. [...] Vivere ci mette continuamente a confronto con l’altro, familiare, amico, sconosciuto, straniero. E in tutti i nostri incontri e in tutte le nostre relazioni abbiamo bisogno di comprendere l’altro ed essere compresi dall’altro” (pp. 18-19), ponendo attenzione al *demonismo* (Bertin, 1995) di ciascuno: è necessario mantenere la chiara direzione di ridare a noi stessi e all’altro la possibilità di immaginare il futuro, perché se non si immagina non si progetta. E desiderare un futuro diverso, migliore, dà senso anche al nostro presente: “quando si spoglia il presente dall’invasione di tutto ciò che sta oltre i suoi confini, si scopre che esso è un albero avvizzito, una terra desola e insicura [...]. Il passato e il futuro permettono di aprire le finestre nella stanza del presente, ne rompono la claustrofobia, lo rendono abitabile e decente” (Cassano, 2001, p. 77).

### Bibliografia

- Bertin, G. M. (1974). *L'Ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, G. M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Milano: Armando Editore.
- Cassano, F. (2001). *Modernizzare stanca. Perdere tempo, guadagnare tempo*. Bologna: Il Mulino.
- Contini, M. (2000). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Filigrasso, N. (2011). *La società iniqua*. Pisa: ETS.
- Frabboni, F., Guerra, L., & Scurati, C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Koestler, A. (1975). *L'atto della creazione*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Le Breton, D. (2001). *Il sapore del mondo. Un'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lucisano, P., Salerni, A., & Spossetti, P. (2013). *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*. Milano: Carocci.
- Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e pensiero.
- Marzano, M. (2009). *Estensione del dominio della manipolazione*. Milano: Mondadori.
- Marzano, M. (2015). *Non seguire il mondo come va*. Novara: UTET.
- McLuhan, M. (1968). *Il medium è il messaggio*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Varese: Raffaello Cortina Editore.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Bari: Editori Laterza.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Parricchi, M. (2015). *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A. K. (2010). *La disuguaglianza*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Testa, A. (2010). *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Traiani, G. (A cura di). (1996). *Casa e supermercato. Luoghi e comportamenti del consumatore*. Milano: Eulèthera.



SAGGI

LA RELAZIONE MADRE-BAMBINA  
TRA SPECCHI GENITORIALI E SPICCHI POETICI  
di Valeria Rossini

Il tema della relazione madre-bambino attraversa diverse prospettive scientifiche e disciplinari, che hanno prodotto contributi imprescindibili nella direzione della comprensione delle dinamiche educative familiari. In questo contributo ci soffermeremo su una forma particolare di relazione genitoriale, ossia il legame tra madre e figlia, intesa appunto come una *cornice dai bordi taglienti*, che si insinua nel non dicibile della vita quotidiana delle donne e delle loro figlie lasciando indeterminato qualsiasi tentativo ostinatamente esplicativo. Accettare l'inevitabile debolezza analitica di questa intrusione non preclude la possibilità di tentare una più profonda comprensione dell'*essenza del materno* dal punto di vista educativo, fuori sia dall'investimento narcisistico che dalle tendenze sacrificali tipiche di una *certa* immagine della madre.

La ricerca pedagogica può rintracciare nelle parole con cui i bambini dipingono il legame con la propria madre uno sguardo *altro* che trova nell'espressione poetica un *altrove* su cui posarsi per ri-scrivere le teorie e le pratiche educative intergenerazionali. Il presente contributo adotta una poesia scritta da una bambina di otto anni per sua madre come *pre-testo* per scandagliare l'abisso affettivo della relazione tra madre e figlia, nelle sue ambivalenze e nelle sue potenzialità generative di nuove forme di femminilità.

Il pensiero pedagogico può facilitare questa difficile integrazione tra realtà materna e filiale introducendo l'esperienza di figlia e di madre che appartiene alla donna nel vissuto della sua bambina, da leggere con le lenti di una pedagogia dell'infanzia che si interroga sulla specificità dello sguardo infantile sulla *genitorialità percepita e fantasticata*, nel suo ordine materiale e simbolico. Più in generale, attraverso il verso poetico i bambini possono appropriarsi di questa rappresentazione per collocarla nella loro esistenza vissuta, immaginata e narrata. Così facendo, è possibile accedere a un particolare ordine interpretativo che consente di leggere la loro breve vita mentre la scrivono, tentando di snodare l'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro. In questa direzione, un'indagine pedagogica che utilizza le forme espressive come la poesia e il disegno, il movimento corporeo o la trasposizione dell'attività onirica, risulta densa di ulteriori suggestivi contributi anche nel campo della pedagogia della famiglia, in quanto consente di rappresentare da nuovi punti di vista la relazione genitoriale e le dinamiche familiari.

The theme of the mother-child relationship through different scientific and disciplinary perspectives, which produced important contribution towards the understanding of family educational dynamics. In this paper we focus on a particular type of parental relationship, which means the relationship between mother and daughter, understood as a frame by cutting edges, which meanders through the unspeakable of the daily lives of women and their daughters leaving undetermined any attempt obstinately explanatory. The opportunity to accept the inevitable analytical weakness of this intrusion does not preclude a deeper understanding of the *essence of the motherhood* from the educational point of view, out of the narcissistic investment or the typical sacrificial tendencies of a certain image of the mother.

The pedagogical research can track into the words with which children paint the bond with their mother a poetic land to re-write the intergenerational theories and practices in the educational field. This paper adopts a poem written by an eight-year-old girl to her mother as a pre-text to plumb the emotional abyss of the relationship between mother and daughter in its ambivalence and in its generative potential of new forms of femininity.

The pedagogical analysis can facilitate this difficult integration of maternal and filial reality by introducing the experience of daughter and mother who belongs to the woman in the existence of her daughter, to read through the lens of a childhood pedagogy that questions the specificity of the look child on parenting perceived and fantasized, in its material and symbolic order. More generally, through the poetic verse, children can steal this representation to replace it in their existence experienced, imagined and narrated. In doing so, it is possible to access in a particular interpretive order





that allows them to read their short lives while they write, trying to loosen the interweaving of time where past, present and future coexist.

In this direction, using expressive forms like poetry and drawing, body movement or transposition of dreaming, the pedagogical research is full of more impressive contributions in the field of family pedagogy, because of the possibility to represent from new points of view the parental relationship and family dynamics.

*Poesia per mamma*

*Mamma, mamma sei così bella, sembri proprio Cenerella.  
Mi dispiace che non sei mai libera, però ci coccoliamo la sera.  
Comunque mamma sei già, anche se vai di qua e di là.  
Shopping facciamo insieme io e te, tu aiuti me, io aiuto te.  
Guardiamo insieme le farfalle, con il tramonto alle spalle.  
E la notte sogniamo insieme nel letto Marco che è un cucciolo.  
Arianna, otto anni.*

*1. La relazione madre-bambina come specchio dai bordi taglienti*

Il tema della relazione madre-bambino attraversa diverse prospettive scientifiche e disciplinari, che spaziano dall'antropologia alla filosofia, dalla psicologia alla pedagogia. In questa sede non è possibile ripercorrere l'evoluzione dello sguardo storico-epistemologico sulla questione, che ha prodotto contributi imprescindibili nella direzione della comprensione delle dinamiche educative familiari. Ci soffermeremo piuttosto su una forma particolare di relazione genitoriale, ossia il legame tra madre e figlia, intesa appunto come una *cornice dai bordi taglienti*, che si insinua nel non dicibile della vita quotidiana delle donne e delle loro figlie lasciando indeterminato qualsiasi tentativo ostinatamente esplicativo.

Si tratta di un territorio parecchio scivoloso per una trattazione pedagogica che voglia dirsi scientifica: le insidie che caratterizzano questo paesaggio sono legate sia a una evidente difficoltà a sezionare analiticamente le relazioni genitoriali, sia al retaggio dell'appartenenza della pedagogia a uno stadio prescientifico, quale momento iniziale della trasformazione da sapere meramente pratico e informale in sapere formale e teorico. Come illustrato da Baldacci (2012), su questa prassi tacita si è innestata una precettistica pedagogica interessata alla formulazione di consigli pratici che nel tempo sono stati giustificati da una finalità educativa. Questa finalità, se inizialmente ha attribuito al sapere pedagogico un carattere dogmatico, si è costituita poi come base per la presa in carico dell'educazione in quanto problema teorico degno di una pedagogia da considerare quale scienza autonoma.

Dal punto di vista metodologico, tale aspirazione alla scientificità è stata coltivata in pedagogia facendo riferimento a diversi modelli, da quello metafisico a quello matematico fino a quello saggistico. Quest'ultimo rappresenta una superficie di rifrazione per un discorso sull'educazione essenzialmente critico e aperto, legato all'argomentazione più che alla dimostrazione, e che dunque lascia inconclusa la riflessione, offrendo orientamenti più che soluzioni (Cambi, 2009).

L'impostazione saggistica si presta a coraggiosi innesti volti a integrare e a diramare nuove forme di scrittura pedagogica, che tengano insieme pedagogia popolare e pedagogia scientifica. Così, l'agire umano in situazione diventa una sorta di narrazione da costruire attraverso la mediazione semiotica del linguaggio. Del resto, come ci ha illustrato Bruner (1990), la ricerca e la costruzione dei significati sul mondo e sullo stare al mondo avvengono in un contesto di negoziazione sociale e di attitudine ermeneutica e conversazionale che ci consente di scrivere quel testo particolare che è il romanzo della nostra vita (Scaratti & Grazzani, 1998).

In questa narrazione, all'itinerario verso la costruzione del nostro essere uomini e donne è riservata una corsia prioritaria attraverso cui è possibile ripercorrere gli eventi legati alle nostre relazioni significative, che assumono appunto un ruolo centrale nel passaggio dall'essere figlio/bambino all'essere genitore/adulto. Tale transizione può essere analizzata da diversi punti di vista, tra i quali quello psicoanalitico classico resta ancora imprescindibile. L'interpretazione freudiana dello sviluppo psicosessuale umano schiude scenari in qualche modo inediti (perché parzialmente o contraddittoriamente esplorati) soprattutto con riferimento alla relazione genitoriale *al femminile*.



Partendo dallo studio della sessualità della donna, Freud ha offerto una lettura interessante della relazione primaria tra madri e figlie, caratterizzata da indiscutibili elementi di fusionalità e passionalità. In particolare, è l'analisi delle vicende legate allo stadio preedipico – di fatto trascurato dallo stesso Freud e dalla maggioranza dei suoi discepoli – che ha consentito non solo di esplorare le dinamiche interne alla diade, ma anche di fare luce sull'universo femminile, con le sue specificità e i suoi misteri. “Sapevamo che vi era stato uno stadio preliminare di attaccamento alla madre, ma non sapevamo che potesse essere così ricco di contenuto, perdurare così a lungo, lasciarsi dietro tanti spunti per fissazioni e disposizioni successive. [...] Ci formiamo, in breve, la convinzione che non si possa comprendere la donna se non si valuta adeguatamente questa fase dell'attaccamento pre-edipico alla madre” (Freud, 1932/1978, p. 519).

Nonostante la profonda diversità delle prospettive pedagogica e psicologica, legate da una rivalità che per certi versi richiama la condizione di “due fratelli vittime di un sottofondo di gelosia reciproca” (Bertolini, 2005, p. 96), la riflessione educativa sulle relazioni tra genitori e figli può ancora sfruttare il potenziale anche eversivo delle teorie psicologiche e psicoanalitiche grazie a una lucida analisi del legame che unisce la bambina alla madre, osservato magari dal punto di vista della bambina nella prima e seconda infanzia. Se dunque l'orizzonte temporale privilegiato della psicologia resta il presente, mentre quello della pedagogia si colloca nel futuro, significativi incroci epistemologici possono derivare da un *ritorno al passato*, indagato da un'ottica appunto psicopedagogica.

Come noto, i primi anni di vita del bambino sono fondamentali per il suo sviluppo affettivo e relazionale. Ciò che in quel tempo accade alla bambina nel rapporto con sua madre non è stato però sondato in profondità neppure dalle correnti psicodinamiche, nonostante rappresenti il contenitore eziologico degli eventi isterici e paranoici della donna e la base su cui si costruiscono i rapporti futuri con gli uomini.

Freud colloca questa fase *preistorica* dello sviluppo psicosessuale della bambina lungo la vicenda edipica, all'interno della quale si attua il passaggio dall'attaccamento preedipico (omosessuale) alla madre all'amore edipico (eterosessuale) per il padre. Questo transito avviene tramite un viraggio dei modi di essere e di desiderare della bambina, che abbandona le fantasie attive di relazione con la madre per acquisire la passività necessaria alla fase edipica.

Il passaggio è innescato dal ri-sentimento verso la figura materna, che trasforma il sentimento amoroso della bambina in ostilità. La bambina accusa la madre di non averle dato nutrimento sufficiente, di averla costretta a condividere l'amore materno con gli altri fratellini, di avere attivato e nello stesso tempo proibito l'attività sessuale e infine di non averla dotata di un pene (Botta, 2006). Tuttavia, nella prospettiva freudiana la bambina non lascia mai del tutto il territorio edipico, in quanto la minaccia dell'evirazione che spinge il bambino ad abbandonare l'amore per la madre non può funzionare con la bambina, che è già evirata e proprio dalla scoperta dell'evirazione è stata spinta ad entrare nell'Edipo rivolgendosi al padre. Come conseguenza del fatto che la bambina non avverte una minaccia sufficiente a farle abbandonare la posizione di amore incestuoso per il padre, in un certo senso la donna non esce mai completamente dall'amore edipico, come forse non vi entra mai del tutto. Questo è almeno quanto si evince dall'eziologia delle nevrosi femminili, in particolare dell'isteria, il cui nucleo appartiene a tale attaccamento alla madre che precipita in una rimozione particolarmente inesorabile, germe della futura paranoia come angoscia di intrusione, di furto, di malevolenza (Brusa, 2004).

La problematizzazione del concetto di invidia del pene e delle modalità di risoluzione del complesso edipico attuata dagli altri esponenti della psicoanalisi ha introdotto un nuovo focus interpretativo delle dinamiche emotive e affettive tra madre e bambina. In particolare, Freud riconosce alle analiste la responsabilità di un'operazione quasi archeologica volta alla scoperta di una *civiltà minoico-micenea precedente alla civiltà greca*, che ha consentito di indagare le potenzialità orientative della relazione madre-figlia rispetto alla futura vita emotivo-affettiva delle donne.

Melanie Klein ha accolto questa sfida mettendo in luce il rapporto di amore/odio tra madre e figlio, osservato sul piano fantasmatico, più che su quello delle interazioni reali. “Tanto la capacità di amore come il sentimento di persecuzione hanno delle profonde radici nei primi processi mentali del bambino e si concentrano in primo luogo nella madre” (Klein, 1959/1972, p. 10).

Nonostante le critiche mosse all'impianto kleiniano, l'interpretazione della relazione madre-bambina come rapporto ambivalente – carico di tensioni irrisolvibili tra spinte distruttive e tentativi riparativi – resta molto potente anche da un punto di vista pedagogico, perché contrasta con la comune e



tradizionale tendenza a una esasperata idealizzazione della maternità e a una melliflua celebrazione della figura materna. Seppure da un'altra prospettiva, tale tendenza viene neutralizzata anche dal contributo di Winnicott, che restituisce alla madre un'immagine reale e fisica, nel suo essere non una figura cattiva o onnipotente, quanto piuttosto una presenza in grado di dispensare cure e offrire fiducia e speranza.

La madre winnicottiana non è perfetta né astratta, ma è appunto *sufficientemente buona*, perché riesce a fare la cosa giusta al momento giusto, nel senso di adattare la qualità e la quantità delle sue cure ai bisogni evolutivi del figlio. Da questo punto di vista, le pratiche del *maternage* sono lo strumento attraverso cui la madre accompagna il bambino da una condizione di assoluta dipendenza a un'esistenza separata. Esse originano non soltanto da necessità biologiche (garantire la sopravvivenza del piccolo), ma anche da spinte interne: la *preoccupazione materna primaria* è infatti alla base dell'acquisizione della capacità di preoccuparsi come aspetto positivo del senso di colpa, che alimenta nell'individuo il desiderio di prendersi cura dell'altro, provando apprensione per la sua condizione e accettando la responsabilità dell'azione supportiva.

Ecco che la cura diviene il dispositivo psicopedagogico ed etico in grado di garantire un dono gratuito, “un dare-senza-ricevere, in vista di una crescita/sviluppo che si colloca altrove (in un *altro* soggetto, in un *altro* tempo e luogo: il futuro, l'adulthood) e dalla quale non si chiede restituzione, mai” (Cambi, 2006, p. 107). La cura è anche un'azione di sostegno che implica il riuscire a farsi prossimo senza interferire, in un atteggiamento premuroso ma sempre discreto.

Sia per la madre che per la figlia questo *abitare la cura per separarsene e riappropriarsene* è particolarmente difficile per diverse ragioni. La bambina deve inserirsi in una trama relazionale intergenerazionale che la costringe a fare i conti con il tutto che è la madre, con il suo potere assoluto di dare la vita e garantire la sopravvivenza ai propri figli, vivendo nello stesso tempo l'esperienza della perdita. La maternità rappresenta difatti la condizione apicale che consente di sperimentare questo senso di lacerazione tra dentro e fuori, questa alternanza di pieno e di vuoto che è l'essenza della femminilità. L'impossibilità di reintegrare nel proprio corpo il frutto generato nel proprio corpo sancisce infatti definitivamente il contatto con il limite e apre all'impotenza, ma non basta a tratteggiare confini netti tra il sé e l'altro da sé.

Il retaggio di ciò che è avvenuto nella cavità del corpo femminile con il concepimento, la gravidanza e il parto si snoderà senza soluzione di continuità nella tensione antinomica tra passività e attività, tra accogliere e avvolgere. E questo renderà sempre le donne (madri e figlie) persone meno separate rispetto agli uomini, “dotate di confini identitari più permeabili, forse meno sole ma anche più invischiate in giochi di rispecchiamento che rimbalzano tra le generazioni” (Botta, 2006, p. 6). La madre è dunque uno specchio liquido, nel quale ogni bambina rivede l'immagine che sua madre ha costruito della figlia che ha fatto nascere, e anche di colei che avrebbe voluto far nascere ma che non è mai nata. Se è dunque in questo specchio che la bambina ritrova se stessa come prodotto di questo scarto, sulle cui schegge a volte acuminate va a costruire la propria immagine di sé, qualsiasi riflessione pedagogica sulla relazione educativa genitoriale non può che partire da questa domanda: Chi è la madre di una bambina?

È questo l'interrogativo cui la pedagogia dovrebbe rispondere per tentare di offrire un contributo alla comprensione dell'*essenza del materno* dal punto di vista educativo, fuori sia dall'investimento narcisistico che dalle tendenze sacrificali tipiche di una *certa* immagine della madre.

## 2. Lo sguardo filiale tra espressioni poetiche e interpretazioni pedagogiche

Nelle parole dei bambini – parole che custodiscono il loro sguardo muto e i loro silenzi oscuri – la figura materna prende la forma di un contenitore affettivo fragile eppure intero, reale e immaginato, simbolico e carnale, nell'equilibrio sempre instabile tra madre buona e madre cattiva. Lo strumento poetico consente di dare occhi e voce a pensieri e sentimenti che – come appunto *cornici dai bordi taglienti* – possono mostrare e ferire nello stesso tempo, in funzione delle manipolazioni ermeneutiche che si decide di tentare. Quanto segue è appunto un tentativo di racchiudere tra le linee di un possibile quadro interpretativo (autentico, ma non necessariamente veritiero) l'esperienza relazionale tra una madre e una figlia, letta attraverso la scrittura poetica. Si tratta di una poesia che una bambina di otto anni ha voluto dedicare a sua madre, forse per fermare in tempi e spazi definiti emozioni e vissuti essenzialmente



fluidi e destrutturati, sebbene così prepotentemente arroccati nella potenza indissolubile dell'amore materno-filiale.

- *Mamma, mamma sei così bella/sembri proprio Cenerella.*

Questi versi descrivono un'immagine materna equiparabile a una principessa *in forma embrionale*, come Cenerentola costantemente dilaniata tra l'ambizione al riconoscimento e alla visibilità e la vocazione alla disponibilità e all'altruismo. La bellezza richiamata dalla figura principesca rappresenta un modello cui ispirarsi, ma anche una possibile fonte di invidia. Il concetto di invidia, che ritorna più volte in questo discorso, viene assunto come trama comunicativa che utilizza il canale visivo per traghettare emozioni e rinsaldare relazioni.

Phillips (1999/2004) ci ricorda infatti che il bambino si vede riflesso negli occhi della madre, così come la madre si vede riflessa negli occhi del figlio. Questa forma di comunicazione preverbale, definibile come *protoconversazione* nell'età neonatale, si colora di sfumature inedite nella prima e nella seconda infanzia. Per Godelli (2006) “nell'interfaccia fra cervello ed esperienza umana, la mente infantile costruisce le sue connessioni fra le diverse forme di rappresentazione, tra le sensazioni, le immagini, le parole” (p. 102). Crescendo, nello sguardo materno la bambina impara non solo a conoscere se stessa, ma anche a comprendere la visione del mondo del genitore e il suo modo di affrontare l'esistenza.

Se questo è vero, il messaggio che nel celebre film disneyano la madre di Cenerentola lascia a sua figlia prima di morire: “sii gentile e abbi coraggio”[1] può essere considerato il nucleo centrale di un'eredità educativa che trasforma l'invidia (per qualcosa che l'altro ha, magari la bellezza) in gratitudine (per qualcosa che l'altro dona, ossia il senso della vita).

- *Mi dispiace che non sei mai libera/però ci coccoliamo la sera.*

La modalità materna di affrontare l'esistenza che la bambina interiorizza è rievocata in tutte le sue ambivalenze attraverso l'immagine – ansiogena quanto realistica – della donna/madre/lavoratrice *multitasking* e perennemente affannata. Qui sembra venire alla luce la consapevolezza dell'assenza, del non esserci, che provoca dispiacere per se stessa in quanto figlia, ma forse anche empatia per la condizione di affaticamento in cui si trova la figura materna. Il timore della bambina di non essere l'unica fonte di preoccupazione per la madre e di non riempire tutto il suo tempo si trasforma in un rammarico che ritrova nello scambio affettivo cui si dedicano a fine giornata una qualche forma risarcitoria e riparativa.

Abitare la distanza è tuttavia fondamentale sia per la figlia che per la madre, costituendo il presupposto per la costruzione di un sé autonomo e separato da intendersi quale compito sostanziale della maternità. Come ci ha insegnato Lacan, l'esistenza del desiderio della donna non assorbito totalmente in quello della madre rappresenta la condizione essenziale per una maternità realmente generativa. “Solo se lo sguardo della madre non si concentra a senso unico sull'esistenza del figlio la maternità può realizzare appieno la sua funzione [...]: solo se la madre è “non-tutta-madre” il bambino può fare esperienza di quell'assenza che rende possibile il suo accesso al mondo dei simboli e della cultura” (Recalcati, 2015, p. 17).

Le basi della vita soggettiva si strutturano infatti a partire dall'esperienza della separazione, quale condizione che consente di sperimentare la solitudine come nodo cruciale del percorso evolutivo infantile. Inteso in senso winnicottiano, il sentimento della solitudine non è infatti un ostacolo, quanto piuttosto uno strumento essenziale per il raggiungimento della maturità emotiva del bambino, in quanto deriva dalla fiducia e mai dall'abbandono. “La ‘capacità di essere solo in presenza della madre’ è un concetto quasi paradossale che rimanda all'essere in rapporto con se stessi, a un'emozione positiva di esistere, perché sostenuti da una madre affidabile che può essere messa tra parentesi senza il rischio di perderla” (Botta, 2006, p. 6).

- *Comunque mamma sei già anche se vai di qua e di là.*

Questo punto apre la questione dell'essere genitore come *status* interminabile e irreversibile. Probabilmente, la bambina ha interiorizzato il concetto di madre come *base sicura* facendo riferimento all'identità del genitore, che può essere parzialmente disgiunta dai compiti genitoriali. Curiosamente, questa convinzione ingenua potrebbe ricevere una qualche conferma anche a livello linguistico, se consideriamo che nella lingua italiana non esiste il verbo corrispondente al *to parent*, traducibile con





*fare il genitore*. Piuttosto, genitore si è: ma come si fa? Indipendentemente dai compiti di accudimento effettivamente svolti e dalla quantità di tempo trascorsa insieme, è plausibile che ciò che conta per i bambini sia la tenuta della relazione. Ritorna qui la categoria della cura intesa non solo come occuparsi di qualcosa o di qualcuno, ma come assunzione di un compito di vita in cui è predominante l'impegno e il valore che si dà a questa responsabilità, intesa come corresponsabilità (Mollo, 2006).

Una cura genitoriale autentica è dunque una disposizione che non discende tanto da un *fare* (seppure guidato dall'amore o dallo slancio oblativo), quanto da un *essere* inteso come consapevolezza eticamente orientata che consiste nel modo del lasciar essere gli altri nella loro essenza (Mortari, 2006).

- *Shopping facciamo insieme io e te, tu aiuti me, io aiuto te.*

Nell'attività del prendere la propria forma, la bambina assapora la dolcezza della libertà e l'effervescenza della crescita. In questo percorso evolutivo, è possibile incontrare difficoltà nell'accettare l'asimmetria della relazione educativa: da qui il conseguente tentativo di resistervi. Questa resistenza non deve essere vista come ribellione, poiché assume il significato di una reciprocità complice e solidale. La reciprocità nella relazione è un principio fondamentale che dal punto di vista del bambino può servire a ridurre la distanza con il genitore per neutralizzarne l'autorità, mentre dal punto di vista del genitore può essere letta come il ponte attraverso cui giungere a una maggiore democrazia in famiglia. Ciò che importa è che questa reciprocità non scivoli mai nel rifiuto dell'asimmetria, che interrompe la spinta educativa e insterilisce la comunicazione. Al contrario, l'esperienza della reciprocità va intesa quale il terreno più fertile sul quale “due soggetti – da una posizione di assoluta uguaglianza sotto il profilo della dignità e del valore personale – interagiscono influenzandosi in modo biunivoco” (Rossini, 2012, p.103).

- *Guardiamo insieme le farfalle/con il tramonto alle spalle.*

Ritorna qui il tema dello sguardo, rivolto non tanto all'orizzontalità della relazione, quanto alla verticalità del progetto. Lo spazio genitoriale non è più soltanto sincronico ma diventa anche diacronico, a inglobare un passato che vive del presente e si proietta nel futuro. Ecco che lo sguardo dell'una nell'altra tipico della fase simbiotica si allarga all'orizzonte di una progettualità educativa che ha bisogno di rizomatiche aderenze e insieme di osmotici germogliamenti. “Se si è identici ci si riflette l'uno nell'altro ma non si arriva a riconoscere i propri stati emotivi separati da quelli delle persone da cui si dipende. La troppa vicinanza toglie la prospettiva. I sentimenti si fondono e si confondono” (Oliverio Ferraris, 1992, p. 42).

Lo slancio prospettico è qui conservato in una scena di tenerezza e complicità, che ha come protagoniste la madre e la figlia intente a seguire il volo delle farfalle, animali simbolici per eccellenza (Biedermann, 1996), che evocano il mutamento e il passaggio di forma.

Il richiamo è al processo di trasformazione interiore ed esteriore, dunque materiale e spirituale insieme, simbolicamente rappresentato dalla transizione dalla condizione di bruco a quella di larva e infine di farfalla. Affrontando diverse fasi di crescita, la crisalide subisce una metamorfosi che le consente nell'ultimo stadio di librarsi in volo. Da qui il riferimento alla rinascita, pedagogicamente interpretabile come percorso di perfezionamento in cui si attua il passaggio dall'essere al dover essere, nella ciclicità di un orizzonte temporale che volge lo sguardo all'alba, lasciandosi appunto il tramonto alle spalle.

- *E la notte sogniamo insieme nel letto/Marco che è un cuccioletto.*

Il cerchio si chiude ancora intorno al tema della cura, che funge anche da balsamo in grado di lenire il ricordo dei sentimenti sadici e aggressivi che la bambina ha sperimentato nella fase preedipica come angosce di divoramento e avvelenamento. La bambina perviene all'elaborazione dell'invidia per il fratello minore, interiorizzando il concetto di cura e gli schemi della genitorialità. “L'etimo di invidia viene da *vidéo*, in latino vedere. L'effetto di invidia è strettamente legato alla visione, o all'immagine che un soggetto si fa di qualcosa che gli viene raccontato. L'esempio tipico dell'invidia ci è offerto da un passaggio di Sant'Agostino, che descrive il bambino svezzato che guarda il fratellino attaccato al seno della madre con *sguardo amaro*” (Brusa, 2004, p. 60).



L'amarezza probabilmente assaporata in passato osservando la madre allattare il fratellino si stempera ora nella condivisione notturna del sogno di *prendersi cura* del cucciolo di casa, ricongiungendo l'asse materno e fraterno in una postura accudente che è reale e immaginata.

In questa esperienza, la bambina interiorizza gli schemi della genitorialità che la accompagneranno nel corso della vita, caratterizzando secondo le logiche di genere la nascita del sentimento materno.

Secondo la Chodorow, la funzione materna si autoproduce attraverso le differenti esperienze di relazioni oggettuali che vengono fatte dal maschio e dalla femmina. Per il fatto di essere state accudite da una donna, le donne tenderanno più degli uomini a desiderare di essere genitori. Poiché la bambina non interrompe mai il suo rapporto con la madre, il senso di sé della donna comporta una continuità con gli altri che favorisce la costruzione di processi di identificazione primari (Bestetti, 1996). Non essendo questa la sede per dire quanto ancora non è stato detto sull'influenza del genere nel percorso verso la genitorialità, conviene solo riflettere sull'importanza di decostruire alcuni stereotipi che faticano ad abbandonare i territori rassicuranti del senso comune. In attesa che questi territori siano esaustivamente esplorati dalla riflessione pedagogica sulle relazioni familiari, ci limitiamo a tratteggiare qualche considerazione conclusiva sul versante materno.

### 3. Conclusioni

Il *ritorno al passato* cui costringe la scrittura è stato in questo caso un viaggio alla ricerca del proprio sentirsi e viverci madre attraverso le parole della propria bambina. Se è vero che il focus pedagogico si è fermato sulla relazione tra genitore e figlio, attraverso questo sguardo obliquo è stato forse possibile accedere a una comprensione più profonda delle storie delle due protagoniste di questa relazione, nelle loro identità originali e originarie, eppure indissolubilmente co-costruite.

Conseguentemente, alla domanda “chi è la madre di una bambina?” non si può rispondere senza fare riferimento alla condizione di figlia. La figlia che ciascuna madre è stata, e che avrebbe voluto essere, ma anche la figlia che ciascuna madre ha avuto e che avrebbe voluto avere. “Ogni madre risponde innanzitutto non al bambino reale, ma a quel che di sé vede fantasmaticamente proiettarsi nel proprio bambino. [...] Se allora per il bambino essere amabile dipende dallo sguardo positivo e amorevole della madre, per una madre l'amabilità di un bambino può dipendere da come ha integrato in se stessa la propria esperienza della maternità e, in particolare, il suo legame con sua madre” (Recalcati, 2015, p. 43).

Il pensiero pedagogico può tentare di facilitare questa difficile integrazione introducendo l'esperienza di figlia e di madre che appartiene alla donna nel vissuto della sua bambina, da leggere con le lenti di una pedagogia dell'infanzia che si interroga sulla specificità della *genitorialità percepita e fantasticata*, nel suo ordine materiale e simbolico. Parecchio interessante risulta l'indagine che utilizza le forme espressive come la poesia e il disegno, il movimento corporeo o la trasposizione dell'attività onirica, per rappresentare a livello cognitivo e affettivo l'immagine dei genitori come persone reali, ma anche della relazione genitoriale come specchio che deforma.

Di fatto, mediante la scrittura poetica e gli altri straordinari strumenti espressivi attraverso cui l'umano emerge al mondo, i bambini non affermano la loro verità storica, ma una specifica realtà emotiva derivante dall'angoscia di perdere la base sicura rappresentata dai genitori, o semplicemente dal cruccio per doversene necessariamente allontanare.

In molti casi, l'inchiostro che colora le parole dei bambini non tratteggia tanto la preoccupazione per come essi *vedono* i genitori, quanto la paura di *non essere visti* dai genitori. Può accadere allora che le parole dell'infanzia raccontino il timore di avere genitori talmente immersi nei problemi quotidiani o talmente impegnati a inseguire l'immagine del figlio ideale da non essere poi capaci di riconoscere il volto reale dei propri figli. Ciò non significa che i bambini hanno veramente una madre e un padre disattenti, ma che temono questa eventualità. “Quello che i bambini cercano di comunicarci, allora, non è tanto com'è il loro genitore, bensì come lo vivono, come lo pensano, cioè come lo sentono dentro” (Berto & Scalari, 2004, p. 19).

Attraverso il verso poetico il bambino può appropriarsi di questa rappresentazione per ricollocarla nella sua esistenza vissuta, immaginata e narrata. Così facendo, accede a un particolare ordine interpretativo che gli consente di leggere la sua breve vita mentre la scrive, dominandola attraverso quell'elemento



di mediazione che è *graphein*, il quale dà senso all'esistenza mentre tenta di snodare l'intreccio pluritemporale dove coesistono passato, presente e futuro, in una sequenza stratificata secondo disposizioni non meramente cronologiche. “La narrazione di sé obbedisce a un tempo eccentrico: quello trasposto della *discronia*. Essa è sospesa nei *controtempi* simbolici del ricordo e del progetto” (Attinà & Martino, 2016).

Nell'eccentricità del tempo narrativo si riavvolge la spirale intergenerazionale della femminilità, come esperienza da fare e disfare continuamente, che non si può apprendere né insegnare, poiché irrimediabilmente indicibile, invisibile, intangibile. Senza alcuna ipocrisia, il rapporto tra madre e bambina si fa carico di questo segreto nella furezza della sua potenza generativa. “Odio e fascinazione per la madre, supposta detenere il segreto della femminilità che non consegnava alla trasmissione, lasciano il posto alla libera interpretazione di una altra soluzione, un annodamento inedito che va inevitabilmente reinventato ad ogni generazione, in quanto non procede per la via della filiazione se non nella forma del suo scacco” (Brusa, 2004, p. 99).

Inventare e reinventare il senso del femminile dentro la relazione tra madre e figlia può essere allora un esercizio pedagogico per prendersi cura della propria vita di donne scegliendo tra limitarsi a viverla, o avere anche il coraggio di raccontarla, non importa se nella sua realtà o nella sua finzione. “Quando si vive non accade nulla. Le scene cambiano, le persone entrano ed escono, ecco tutto. Non vi è mai un inizio. [...] Vivere è questo. Ma quando si racconta la vita tutto cambia, soltanto che è un cambiamento che nessuno rileva: la prova ne è che si parla di storie vere. Come se potessero esservi storie vere; gli avvenimenti si verificano in un senso e noi li raccontiamo in senso inverso” (Sartre, 1978, pp. 59-60).

Note

[1] La frase riprende un messaggio che Anne Frank ha riportato in uno dei suoi quaderni: “Soit gentile et tiens courage!”.

### Bibliografia

- Ammaniti, M., & Stern, D. N. (A cura di). (1991). *Rappresentazioni e narrazioni*. Bari: Laterza.
- Ammaniti, M., & Ammaniti, N. (1996). *Nel nome del figlio*. Milano: Mondadori.
- Annacontini, G. (2006). *Lo sguardo e la parola. Etnografia, cura e formazione*. Bari: Progedit.
- Arcidiacono, C. (1994). *Identità femminile e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.
- Attinà, M., & Martino, P. (2016). Narrazione ed educazione. Lo spazio della ri-nascita e della ri-creazione. *Metis*, VI, 1. Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/807-narrazione-ed-educazione-lo-spazio-della-ri-nascita-e-della-ri-creazione.html> [21 ottobre 2016].
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 37-53.
- Bellingreri, A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: V&P.
- Berto, F., & Scalari, P. (2004). *Adesso basta. Educare i ragazzi al rispetto delle regole*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: UTET.
- Bestetti, G. (1996). Teorie della sessualità femminile. In C. Cristiani (A cura di), *Percorsi di genere tra natura e cultura. La famiglia affettiva a Milano negli anni Novanta* (pp. 15-40). Milano: Unicopli.
- Biedermann, H. (1996). *Diccionario de simbolos*. Barcelona: Paidos (pp. 295-297). Disponibile in: <http://romanatura.roma.it/educazione-ambientale/il-giardino-delle-farfalle/farfalle-e-simbolismo> [30 ottobre 2016].
- Boffo, V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità, Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Botta, L. (2006). *La relazione figlia-madre nelle prime teorie psicoanalitiche*. Disponibile in: <http://www.webalice.it/livia.botta/scritti/Figlia%20madre.pdf> [30 ottobre 2016].
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brusa, L. (2004). *Mi vedevo riflessa nel suo specchio. Psicoanalisi del rapporto tra madre e figlia*. Milano: FrancoAngeli.



- Cambi, F. (2009). Lo stile saggistico della pedagogia generale. In F. Cambi, M. Giosi, A. Mariani & D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 63-68). Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria “sotto analisi”. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 101-109). Bologna: CLUEB.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come progetto formativo*. Bari: Laterza.
- Chodorow, N. (1991). *La funzione materna*. Milano: La Tartaruga.
- Chodorow, N. (1995). *Femminile maschile sessuale*. Milano: La Tartaruga.
- Cristiani, C. (1993). *La conquista del Sé. Attaccamento e separazione nel ciclo di vita*. Milano: Unicopli.
- Cusinato, M., & Tessarolo, M. (1993). *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi approcci*. Firenze: Giunti.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (A cura di). (2012). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
- Durst, M. (2006). Cura e cure tra invidia e gratitudine. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 129-142). Bologna: CLUEB.
- Formenti, L. (A cura di). (2014). *Sguardi di famiglie*. Milano: Guerini.
- Fornari, F. (1966). *Nuovi orientamenti della psicoanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- Fornari, F. (1981). *Il codice vivente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Fornari, F. (1983). *La lezione freudiana. Per una nuova psicoanalisi*. Milano: Feltrinelli.
- Freud, S. (1931). Sessualità femminile. In *Opere*, vol. XI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (1978). La femminilità. In *Opere*, vol. XI. Torino: Bollati Boringhieri.
- Godelli, S. (2002). Il bambino con handicap e la sua famiglia: fattori di rischio e qualità delle esperienze. In G. Elia (A cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni* (pp. 95-139). Bari: G. Laterza.
- Klein, M. (1969). *Invidia e gratitudine*. Firenze: Martinelli.
- Klein, M. (1972). *Il nostro mondo adulto e le sue radici nell'infanzia*. Firenze: Martinelli.
- Irigaray, L. (1994). *Essere due*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lacan, J. (1966). *Propos directifs pour un Congrès sur la sexualité féminine*. In *Ecrits*, Paris: Seuil.
- Mead, M. (1962). *Maschio e femmina*. Milano: Il Saggiatore.
- Mollo, G. (2006). Le condizioni pedagogiche del prendersi cura. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 119-128). Bologna: CLUEB.
- Mortari, L. (2006). La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico. In V. Boffo (A cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 59-83). Bologna: CLUEB.
- Oliverio Ferraris, A. (1992). *Crescere. Genitori e figli di fronte al cambiamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Phillips, A. (2004). *I no che aiutano a crescere*. Milano: Feltrinelli.
- Proust, M. (1919). *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard.
- Recalcati, M. (2015). *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossini, V. (2012). Il potere in famiglia. Dinamiche relazionali e stili educativi. In A. Ascenzi & A. Chionna (A cura di), *Potere, autorità, formazione. Dinamiche socio-culturali* (pp. 97-112). Bari: Progedit.
- Sartre, J. P. (1978). *La nausea*. Torino: Einaudi.
- Scaratti, G., & Grazzani, I. (1998). La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà. In O. Liverta Sempio (A cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 295-341). Milano: Raffaello Cortina.
- Vegetti Finzi, S. (1982). *Il romanzo della famiglia*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (1990a). *Il bambino della notte*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (1990b). *Storia della psicoanalisi*. Milano: Mondadori.
- Vegetti Finzi, S. (A cura di). (1992). *Psicoanalisi al femminile*. Bari: Laterza.
- Vinciguerra, M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.
- Vitale, A., Stein, M., Berry, P., & Hillman, J. (2003). *Padri e madri*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Winnicott, D. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando.





SAGGI

MOVIMENTO ESPRESSIVO E APPRENDIMENTO.  
IMMAGINI DI UNA PEDAGOGIA DELL'ESPRESSIONE  
*di Gilberto Scaramuzzo*

Una esplorazione in chiave poetico-pedagogica delle immagini di un video realizzato all'interno di un progetto che ha coinvolto bambini e adulti di una scuola multietnica di Roma.

Il progetto aveva come scopo principale quello di valorizzare l'utilizzo della *mimesis* per l'apprendimento della lingua italiana come seconda lingua. Nel suo svolgimento ha allargato i suoi confini per invadere molti luoghi della didattica.

An exploration, in a poetic-pedagogical key, of the images of a video realized for a project involving children and adults of a multi-ethnic school in Rome.

The project aimed to enhance the use of *mimesis* for learning Italian as a second language. As the project developed it extended into other areas of teaching and learning.

1. Premessa

Quelle che seguono sono le note a margine delle immagini contenute, negli intervalli di tempo indicati, nel video montato da Elisa Muscillo e realizzato presso l'Istituto Comprensivo “Daniele Manin” di Roma nell'anno scolastico 2011-2012. Il video è relativo a un progetto realizzato dal MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Responsabile scientifico del progetto era Gilberto Scaramuzzo, che ha anche curato la formazione dei docenti. Le attività didattiche nelle classi sono state curate da Elisa Muscillo e da Valentina Tinelli. Il progetto si è potuto realizzare grazie all'impegno di Enrica Zabeo (funzione strumentale formazione), della dirigente scolastica e di tutti i docenti coinvolti.

Il video, corredato dalle note a margine, consente, a mio parere, di realizzare una “lettura” appropriata al dinamismo su cui si vuole riflettere. Si tratta qui, infatti, di “partecipare” un'esperienza “viva” che richiede, a chi la vuole davvero avvicinare, un “ri-vivere”. Le riprese non sono state affidate a una camera fissa ma sono state realizzate da un operatore sensibile (Emanuela Badino e Tina Bianca Marina Corbo si sono alternate in questo ruolo) che, di volta in volta, ha scelto come stringere (o allargare) il campo di ripresa in modo che soltanto i luoghi del corpo (o dei corpi) coinvolti nell'attività espressiva apparissero in primo piano.





### 0'.13" – 0'.45" *Bocche aperte e parole vive*

Le bocche si aprono, i bambini hanno espressioni così simili che sembrano svelare una qualche legge umana. La lettura di Valentina Tinelli è espressiva. Quando il dire si colora del senso, quando chi legge si rende simile alle singole parole che legge, e la voce è voce del corpo che plasticamente si modella e naturalmente modula suoni intrisi di senso accade qualcosa in chi ascolta (Colli, 1996). I bambini sono così coinvolti che completano le frasi e intersecano, con pensieri e parole che preannunciano esiti, il filo tessuto della voce di chi insegna.

Da quelle immagini appare evidente come l'educare sia un nutrire, e quei bambini con le bocche aperte e indifese raccontano della responsabilità di chi insegna quando sceglie il cibo spirituale da dare in pasto ai suoi allievi (Scaramuzza, 2016). La “pericolosità” della *mimesis* per la paideia, che tanto impegna Platone nella *Repubblica*, appare qui in tutta la sua evidenza.

### 1'.15" – 1'.20" *Il momento espressivo*

Questo è il momento che forse manca di più nella pratica scolastica: quello espressivo. Qui il bambino rigioca a suo modo quel che si è giocato in lui e finalmente apprende (Jousse, 1979). Poiché comprendere e apprendere, come ci ha insegnato Aristotele, è riconoscere somiglianze (Poetica, 1448b); quale modo migliore per ri-conoscere somiglianze se non plasmare il proprio corpo nella forma che si vuole comprendere? Il bambino quando si fa *mimema* del pesce lo ri-conosce perché ri-conosce sé mentre fa la *mimesis* del pesce. Quella che si vede realizzare dal bambino è proprio quella attività *mimesica* che Platone descrive (attraverso il verbo *mimeisthai*) nella *Repubblica*: “rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno o a qualcosa” (p. 393 e ss.).

### 1'.22" – 1'.35" *Il respiro con le mani*

Studiare i polmoni, studiare il respiro: diventare i polmoni, diventare il respiro. Ciascun bambino ciascuna bambina muove le sue mani in maniera diversa dagli altri, ciascuno è in ricerca. Movimenti simili ma nessuno uguale. Si vede impegno, concentrazione. Spetterà poi a chi insegna fornire gli elementi utili a intensificare la ricerca verso un ri-conoscimento appropriato alla realtà dei polmoni e del respirare.

### 1'.37" – 1'.44" *Il vento*

In questo frammento si vede la gioia che dà il movimento *mimesico*. Qui i bambini sono chiamati alla *mimesis* del vento. Poiché il vento è un ente che non si vede se non attraverso gli effetti che produce, l'educatrice qui sceglie di agitare un *foulard* come se questo fosse mosso dal vento. E i bambini prendono a muoversi (forse più come il *foulard* che come il vento) sollecitati come sono a “mostrare” quel che si fa loro presente. I bambini, tranne forse una bambina, sembrano non guardare il *foulard*, se non con la coda dell'occhio, ma certo si muovono con energia. Sono vento, o sono nel vento, e sono felici. Che bello vedere i bambini a scuola felici. Quante patologie abbiamo creato impedendo ai bambini di muoversi. Quanta sofferenza abbiamo seminato. È importante che, come educatori, torniamo ad alimentare l'espressione, nella forma del movimento; i bambini sembrano chiedercelo a gran voce attraverso i disagi che manifestano. Con un'azione didattica che non si contrapponga alla natura umana, che richiede il movimento per l'apprendimento (come è facile verificare nel giocare spontaneo dei bambini) sollevaremmo da tanta sofferenza e preoccupazione anche un gran numero di genitori.

### 1'.46" – 1'.58" *Il fuoco*

Chi è chiamato a essere fuoco è al centro del cerchio e vive e vibra, guidato dalla regia dinamica dell'educatrice. Chi è seduto osserva e partecipa; finché un bambino, che non resiste più a stare fermo, di colpo si accende. Il movimento dell'altro contagia. La *mimesis* è movimento naturale, vive dentro chi guarda e ascolta, e si manifesta per forza sua propria.

### 2'.00" – 2'.08" *L'uragano*

L'uragano è ancora più contagioso del fuoco: bastano pochi istanti e più bambini invadono lo spazio espressivo senza esserne stati chiamati. È l'urgenza del bisogno espressivo che deve trovare una forma.

### 2'.09" – 2'.16" *La radice*



Trovo questi pochi fotogrammi bellissimi, soltanto sette secondi. Bambini della scuola dell'infanzia che studiano con i loro corpi la radice e provano a vocalizzare la parola impregnandola dello sforzo che essa compie proprio mentre loro stessi si fanno modellare da quello stesso sforzo, uno sforzo – quello della radice – che i bambini hanno la gioia-seria di assumere per sé.

### 2'.38" – 3'.12" *Scatoline*

Tutti conosciamo il gioco delle scatoline, ma forse non tutti abbiamo veramente considerato che da quella scatola può uscire qualunque cosa, ma davvero qualunque. Qui si vede uscire un filo di fumo e si sente Elisa Muscillo guidare l'agire dei bambini con una regia dinamica tesa a studiare il filo di fumo in alcune delle sue caratteristiche.

Il gioco delle scatoline è particolarmente efficace perché consente di ristabilire il silenzio e la concentrazione anche dopo la più vivace delle *mimesis*: silenzio e concentrazione si ristabiliscono, infatti, semplicemente dicendo: “Scatoline!”. I bambini torneranno prontamente in una posizione chiusa, in trepidante attesa di una nuova parola da esprimere. È la trepidazione che pre-sente l'attivazione del “punto vivo”, di quel *luogo* in noi con cui possiamo produrre atti creativi: la vita stessa in noi, appunto (Pirandello, 2006). Il fare l'esercizio insieme con altri sembra accendere nei bambini ulteriori possibilità creative piuttosto che produrre un'omogeneizzazione dell'attività espressiva.

### 3'.15" – 3'.30" *La lettera “A”*

Difficile trovare parole per esprimere la meraviglia che si prova nel guardare come bambini di sei anni, delle etnie le più diverse, lavorando a coppie, riescano a realizzare con i loro corpi, nel tempo di un batter di ciglia, una “A” in due. Tutte belle, tutte giuste, tutte diverse, tutte condivise. Un esempio puro di solidarietà; e ancora quella gioia e quella serietà così umana, che si manifesta quando di un subito si trova l'accordo e si realizza il compito.

### 3'.31" – 3'.40" *Leggere con la mano*

Ma chi l'ha detto che bisogna imparare a leggere stando fermi; è forse per questo che molti bambini leggono correttamente i fonemi ma non contattano il senso di quello che leggono. Far con le mani la *mimesis* delle parole: una via non sufficientemente esplorata di meditazione espressiva nel *logos*.

### 3'.41" – 3'.58" *La gioia della bambina che si immagina la nascita della fragola*

Gli occhi, il naso, la bocca gioiscono in quel momento in cui le mani esprimono quel che accadrà nella piccola scatola; e poi le gambe nascoste e il volto manifestano gioia.

### 4'.00" – 4'.36" *Fare con le mani quello che l'altro legge*

Scoprire che la propria lettura può creare il movimento dell'altro, essere curiosi di vedere come il proprio leggere si trasformi in movimento nell'altro. Quante volte abbiamo sperimentato come sia difficile per i bambini rimanere attenti mentre l'altro legge, e come il leggere stesso possa essere senza premi per chi lo esegue. Qui tutto questo sembra essere superato, e, nuovamente, si vede gioia, e interesse per il sentimento dell'altro.

### 4'.37" – 4'.49" *Mimesis e imitazione*

Qui si vedono due bambine che agiscono *mimesis* autonome delle parole dell'insegnante. Poi la più piccola decide di *imitare* la più grande, invece che continuare una *mimesis* autonoma.

### 4'.58" – 5'.11" *Mimare e comprendere*

È possibile seguire le parole di una poesia soltanto guardando i movimenti del corpo. Questo favorisce l'ascolto in chi guarda, e chi mima può esperire le potenzialità del parlare corporeo, in un ambiente di gioco e di sfida.

### 5'.12" – 5'.36" *Tutto il corpo che fa la mimesis del testo*

Mentre un bambino legge l'altro esegue, con tutto il corpo, la *mimesis* delle parole del testo. È bello vedere come chi legge modula la propria lettura sui tempi dell'altro e ripete le parole per vedere nuovamente, forse perché non riesce bene a comprendere, la creazione poetica del compagno. Chi fa il lavoro corporeo si impegna nel suo compito cercando di eseguire il suo lavoro al meglio. Qui i



bambini sono completamente autonomi e ricercano insieme, giocando con la vita delle parole. La serietà dei bambini nello svolgere il lavoro appare palpabile.

5'.37" – 5'.47" *La lezione di scienze*

Lo studiare il passaggio dallo stadio solido a quello liquido è un compito facile per il corpo. Un agire che il bambino trova subito, e noi osservatori riconosciamo il *coglimento* dell'universale nel movimento espressivo che il bambino esegue. Quanto ancora dobbiamo scoprire del rapporto tra espressione e comprensione: si vede e si *sente* che il bambino nell'atto espressivo crea e approfondisce la sua comprensione del fenomeno.

5'.49" – 6'.26" *Un nuovo circolo ermeneutico*

Questi fotogrammi credo che abbiano forza di aprire una feritoia sul mistero dell'esprimersi e del comprendere umano, e mostrino un esempio radicale di educazione alla democrazia.

I bambini, a turno, eseguono con le braccia la *mimesis* del fuoco e gli altri fanno la *mimesis* della *mimesis* realizzata del compagno. Credo sia facile osservare: la serietà e la concentrazione con cui i singoli bambini realizzano la loro interpretazione, ciascuno ritrova il proprio sentimento e lo esprime, nessuno si appiattisce sul sentimento dell'altro; l'attenzione quasi sacrale con cui i bambini fanno la *mimesis* della *mimesis* dell'altro.

Cosa imparano i bambini facendo questo esercizio? Comprendono, ma senza che nessuno glielo espliciti, che ciascuno sente la vita in maniera diversa e che ciascuno dei modi in cui l'altro esprime quel sentimento, e con esso si esprime, è giusto; attraverso la *mimesis* della *mimesis* dell'altro si sfiora "il punto vivo" dell'altro: si in-tende la capacità relazionale dell'altro, la sua originale parola.

È un circolo virtuoso in cui attraverso l'interpretazione dell'altro si intensifica la conoscenza dell'ente e il riconoscimento di sé in una comunione ermeneutica che procede verso lo svelamento di una partecipazione ontologica (Ducci, 2002; Gadamer, 1986).

6'.27" – 7'.18" *Toccare il volto dell'altro per disegnarlo*

Studiare il volto dell'altro con le mani e a occhi chiusi. Quanta delicatezza e pudore nel toccarsi, e, come di un subito, questo esercizio sembra trasformarsi nel *toccare l'altro come l'altro ci tocca*, e, forse, nel *toccare l'altro come si vorrebbe essere toccati*. Anche quando tra maschi si gioca con un po' più di energia non si degenera mai, e i volti, tutti, si colorano di un sorriso sereno e desideroso di nuova esperienza.

7'.30" – 7'.51" *La mimesis di gruppo alla scuola media*

Fare un albero insieme, fare la propria parte per realizzare un tutto. Corpi che non si vergognano di stare vicini e di cooperare con l'altro. Aumenta l'età ma non diminuisce l'impegno e la ricerca.

7'.52" – 8'.16" *Leggere con le mani*

Lo stesso esercizio fatto dai bambini più piccoli, lo stesso impegno, la stessa cura.

8'.17" – 8'.55" *L'energia di due dita che si incontrano: il corpo per incontrare un capolavoro*

L'ora di educazione artistica. Tanta fatica per ricercare insieme una qualità che si raggiunge soltanto dopo un lungo lavoro. Nel montaggio accelerato si intuiscono le prove e le riprove, la fatica fisica per giungere a quell'incontro carico di energia che l'ultimo fotogramma rivela.

8'.56" – 9'.17" *Scolpire un volto ispirati dalla musica*

Può una forma d'arte sostenere l'espressione di un'altra? Qui alcuni bambini di scuole media sono ripresi mentre si fanno guidare dalla musica per immaginare di scolpire con le mani un volto (il proprio?). Quanta bellezza in questi giovani visi umani mentre le loro mani danzano modellando un volto ispirati dalla musica. Quanta diversità nella poesia del loro movimento. A questo lavoro di ricerca può poi seguire la realizzazione di un'opera che *permane*, sia in forma di disegno sia in forma plastica.

9'.56" – 10'.22" *Mimesis con le mani di emozioni, sentimenti e stati d'animo*

Diverse mani e diverse parole, lo svelamento di come vive la parola nell'altro. Facciamo esprimere troppo poco i nostri studenti, per questo, a volte, andare a scuola è faticoso, e poco utile, sia per chi insegna e sia per chi riceve l'insegnamento.





La *mimesis* dell'odio fatta da un bambino sorprende chi la osserva, e costringe a pensare e a riconoscere.

10'.35" – 12'.07" *Le mani degli adulti che imparano l'italiano*

Questi adulti, migranti, leggono Pirandello, e muovono le loro mani; ricercano anche loro, come prima i bambini, la *mimesis* delle parole. Bello vedere come le parole prendano corpo. Noi non sappiamo nulla di come le parole vivano nel sentimento dell'altro: attraverso il movimento di quelle mani si aprono feritoie che gettano luce dentro questo mistero.

Perché non usiamo sempre i grandi autori quando insegniamo ad apprendere la nostra lingua ai migranti?

Non lascia indifferenti vedere gli adulti giocare con la stessa serietà con cui giocavano i bambini.

12'.12" – 12'.50" *Laddove tutto è cominciato*

I docenti dell'Istituto comprensivo studiano con il loro corpo cosa vuol dire fare la *mimesis*. Nella sequenza sono ripresi mentre con le mani e con le braccia “si fanno” nuvola, geysir e fiamma di una candela. Per loro si tratta di riprendere da adulti un'attività che si faceva naturalmente da bambini, e da cui tanto impegno razionale può avere allontanato. Non è difficile notare – ed è una nota amara – che quel che nei bambini era entusiasmo appare qui faticoso impegno, e una sorta di uniformità espressiva sembra aver sostituito quell'espressione di originalità che caratterizzava il fare dei bambini (anche se non mancano eccezioni!). Alcune braccia e mani, infatti, faticano a ritrovare una via spontanea e naturale, a volte sembrano descrivere più che ri-vivere, eppure nessuno vuole sottrarsi alla ricerca per ritrovare, almeno per un istante, il proprio “punto vivo”.

Può l'educazione individuare forme e pratiche affinché quell'entusiasmo e quell'originalità “bambina” possano permanere vivi in noi per tutto il corso della nostra esistenza?

Al termine di questa serie di incontri, quattro in tutto, ciascun docente ha scelto la materia curricolare a cui applicare la ricerca sulla Pedagogia dell'Espressione sviluppata dal MimesisLab; poi Valentina Tinelli e Elisa Muscillo hanno costruito insieme a ciascun docente un progetto da realizzare in dieci ore con un gruppo classe.

12'.54" – 14'.06" *La voce dei protagonisti*

I migranti:

“Con *questo* anche io comincio a riflettere. Chi sono? Cosa posso fare?”.

“È un modo per imparare la lingua, per imparare la cultura. Per sentire *più bene* la lingua”.

“Si sente quello che vive lo scrittore quando *plasma* [...] sul libro”.

Gli insegnanti:

“...una modalità nuova di conoscenza dell'espressione di sé e dall'altro. Una modalità nuova di stare tra loro”.

“Penso che da questo laboratorio di Pedagogia dell'espressione abbiano imparato molto a collaborare”.

Gli studenti:

“Una parola può avere due significati”.

“Stare più in gruppo”.

“La *mimesis* è un'emozione bella”.

## Bibliografia

- Aristotele (1993). *Poetica* (A cura di Diego Lanza). Milano: BUR Rizzoli.  
Colli, G. G. (1996). *Una pedagogia dell'attore. L'insegnamento di Orazio Costa*. Roma: Bulzoni.  
Ducci, E. (2002). *Essere e comunicare*. Roma: Anicia.  
Gadamer, H. G. (1986). *L'attualità del bello*. Genova: Marietti.  
Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto*. Roma: Ed. Paoline.  
Pirandello, L. (2006). Non parlo di me. In Id. (A cura di), *Saggi e interventi* (a cura e con un saggio introduttivo di F. Taviani e una testimonianza di A. Pirandello). Milano: Arnoldo Mondadori.  
Platone (2007). *Repubblica* (A cura di Mario Vegetti). Milano: BUR Rizzoli.



Scaramuzzo, G. (2016) Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei. In L. Dozza & S. Ulivieri (A cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.



SAGGI

SCRITTURE POSTURE.  
RICERCHE SCIENTIFICHE ED ESTETICHE IN PEDAGOGIA  
*di Antonia Chiara Scardicchio*

La riflessione intorno alle forme ed alle metaforme della saggistica pedagogica si innesta all'interno delle riflessioni inerenti l'epistemologia della scienza contemporanea.

La questione è insieme attuale e antica: interrogarsi intorno ai metodi ed ai linguaggi della scienza è interrogativo che nasce con la scienza stessa e con la necessità di demarcare episteme e doxa e che, pertanto, riporta ai temi della relazione tra quantità e qualità, oggettività e soggettività, universale e particolare.

Il saggio ha inteso ritagliare una prospettiva circoscritta tra le molteplici indicate dalla call, soffermandosi sui modi dei linguaggi nella saggistica pedagogica e interrogandosi a proposito delle possibili congiunzioni tra scientifico e poetico nella letteratura accademica, provando a sperimentare una possibile coniugazione tra forme esatte e forme erranti della comunicazione scientifica.

Lo sfondo della riflessione è nella visione sistemica che connette Bateson a Morin, Calvino alle teorie della complessità, la poesia all'irriducibile incertezza ed ai limiti della conoscenza, così come emergenti dalle indicazioni della fisica contemporanea, riportando la scelta del linguaggio estetico nella produzione saggistica alla scelta della postura epistemologica che ogni ricercatore, in pedagogia così come in ogni disciplina accademica, sceglie come forma e metaforma della sua ricerca: interrogarsi non solo sui contenuti ma anche sulle proprie cornici.

The reflection on the forms and 'meta-forms' of pedagogical essays engages in contemporary reflections regarding the epistemology of science. The issue is current and ancient at the same time: the question around the methods and language of science is born with science itself and the need to demarcate episteme and doxa and, therefore, it returns to the themes of the relationship between quantity and quality, objectivity and subjectivity, universal and particular.

This essay has sought to cut a limited perspective of the multiple indicated by the call, focusing on languages of pedagogical essays and inquiring about the possible conjunctions between scientific and poetic in the academic literature, trying to experiment a possible combination between exact forms and wandering forms in scientific communication.

The background of the reflection is the systemic vision that connects Bateson, Morin and Calvino to the theories of complexity, the irreducible uncertainty of poetry to the limits of knowledge, as well as emerging from the indications of contemporary physics, bringing the choice of aesthetic language in pedagogical issues to choice of epistemological posture that every researcher – in pedagogy as well as in any academic discipline – chooses as a form and 'meta-form' of his/her research: interrogate themselves not only on contents but also on their frames.

1. *Mondo scritto, mondo non scritto*

“Ma io non credo che la totalità sia contenibile nel linguaggio;  
il mio problema è ciò che resta fuori, il non scritto, il non-dicibile”.  
Italo Calvino

“Tu puoi conoscere il nome di un uccello in tutte le lingue del mondo,  
e quando avrai finito, non saprai assolutamente nulla per quanto riguarda quell'uccello... [...].  
Ho imparato molto presto la differenza  
tra il conoscere il nome di qualcosa  
e conoscere quel qualcosa”.



Richard Feynman

La linea di demarcazione, tra scienza e ciò che scienza non è, da Galileo in poi coincide col metodo. Ed il metodo con la sua dicibilità.

Dicibile come de-finito, come se scientifico coincidesse esattamente col contrario di poetico.

Trasparenza (versus opacità) è stata, sovente e ancora, la tensione della conoscenza ritenuta tale dall'ortodossia razionale: quella ordinabile.

Il contrario della poesia: dove tutto rimanda, nasconde e quando svela lo fa di traverso, senza mai dire, solo intendere, accennare, simboleggiare. Più scompigliata che ordinata.

Ciò è avvenuto nelle scienze esatte ed in molte moltissime scritture delle umane: la ricerca di rigore, il furore della maglia stretta, senza frange, ha finito spesso col coincidere con la radiazione delle forme dell'immaginazione dai processi di rigorosa conoscenza.

Eppure.

Eppure sua è a forma di ogni umana epistemologia. Ed è solo in un tempo secondo che essa muta in categoria, linguaggio, chiarezza. Misura.

Questa evidenza neuroscientifica ci sbatte da tempo in faccia la nostra più grande ed antica illusione/elusione: che il mondo sia in forma binaria.

E che essa possa dirsi scientificamente solo “con metodo”.

L'istanza purificatrice e ordinatrice del sogno classificatore di Palomar, il personaggio di Calvino, dice della urgenza classificatoria di una manualistica scientifica che coincide con una precisa volontà: l'assenza di zone d'ombra. Un testo con rivoli incompiuti resta affascinante sì, ma... considerato più letteratura che scienza.

Quale idea di scienza?

Ancestrale. Quella che sta nel bisogno dell'umanità e di ogni singolo uomo di tacitare la paura e togliersi vertigine... elencando. Scrivendo per punti, paragrafi, matematizzando inseguendo – nella scienza, come nell'ordito di un cruciverba – i due vettori chiave che hanno mosso la ricerca sperimentale ed anche la superstizione: previsione e controllo. Raggiungendoli attraverso categorizzazione e disincarnazione[1].

Di fatto, posizionandosi così al punto opposto rispetto ad ogni approdo contemporaneo della fisica, della cibernetica di second'ordine, delle nano-particelle: la realtà è plurima, potenziale, irriducibilmente complessa[2]. La nostra conoscenza di essa, spaventata, agisce cercando di ridurla alla propria dicibilità: ‘quel che posso dire diventa la misura non già del conoscibile ma dell'esistente stesso. Fuori dalle parole del metodo non esiste verità. Fuori dal sistema, non esiste realtà’[3].

Sicché così intesa, paradossalmente la scienza finisce per coincidere col suo esatto contrario: la mitologia (Morin, 1983). E sovente produce meticolose, rigorose, metodiche forme e formule tanto trasparenti e prive d'ombre quanto, proprio per questo, mitologiche: creazioni umane, tentativi di misura ed argine del molteplice, scienza nella forma del suo esatto opposto: l'oroscopo[4].

Cercando di estinguere la parte di sé umbratile, dandosi e facendosi misura, è così che, paradossalmente, la saggistica scientifica che delimita-classifica-ordina – utilizzando la poesia solo per citazioni come decorazione e non paradigma – diviene il suo contrario: e il più chiaro dei discorsi, sebbene rassicurante, è la più pericolosa delle illusioni.

È un paradosso che ci appartiene: quel da cui fuggiamo diventa più potente quando lo rinneghiamo.

Eppure.

Eppure la forma estetica della conoscenza ha trovato poetiche e scientifiche espressioni nella pedagogia accademica italiana: penso a Pinto, Formenti, Colazzo, Dallari, Mortari, Bertolini, Massa, Contini, Riva, ed alle studiose ed agli studiosi che le hanno offerto spazi di legittimazione, fondandola come scienza, non soltanto stile di comunicazione.

Per le loro scritture qui scrivo, grata.

## 2. Tra chiaro ed opaco

“L'uomo ha sempre sofferto della mancanza d'un occhio sulla nuca, e il suo atteggiamento conoscitivo non può che essere problematico perché egli non può essere





mai sicuro di cosa c'è alle sue spalle, cioè non può verificare se il mondo continua tra i punti estremi che riesce a vedere storcendo le pupille in fuori a sinistra e a destra. Se non è immobilizzato può girare il collo e tutta la persona, e avere una conferma che il mondo c'è anche lì, ma questa sarà anche la conferma che ciò che egli ha di fronte è sempre il suo campo visuale, il quale si estende per l'ampiezza di tot gradi e non di più, mentre alle sue spalle c'è sempre un arco complementare in cui in quel momento il mondo potrebbe non esserci. Insomma, ruotiamo su noi stessi spingendo davanti ai nostri occhi il nostro campo visuale e non riusciamo mai a vedere com'è lo spazio in cui il nostro campo visuale non arriva".  
Italo Calvino

“Il signor Palomar posa il volume al suo capezzale. Si addormenta. Sogna una enciclopedia da bere come un uovo fresco. Attraverso un buchino fatto con uno spillo, tira su tutto il tuorlo. No, al centro del tuorlo c'è lui stesso, come già gli avvenne prima della nascita, che divora dal di dentro il contenuto dell'uovo e del mondo”.  
Italo Calvino

Scrivo per gratitudine. Non so dire se stia tra le categorie scientifiche questa pulsione, ma la riporto perché spinta e cornice tanto epistemologica quanto vitale, la mia riconoscenza alle pedagogiste ed ai pedagogisti che negli ultimi decenni hanno osato altre forme nella scienza e nella sua comunicazione nella scena accademica italiana.

Alle generatrici ed ai generatori di forme complesse, estetiche, analogiche per la saggistica accademica che non sono coincise col passaggio – che può essere ugualmente lineare – dal libro alla multimedialità. Il mutamento evocato da Bateson e Morin e da essi accordato è stato ed è un ribaltamento di paradigma, di passaggio dal retro al fronte invertendo “il grande avvenimento del nostro secolo” ovvero: “l'uso continuato d'uno specchio situato in modo da escludere l'io dalla visione [...]” come se si fosse “solo un occhio sospeso sulla totalità del mondo” (Calvino, 1976, p. 1).

Coraggioso sovvertimento: conoscenza che soggettivamente ed esteticamente si situa e così facendo si incarna e allora abbraccia scritture e discorsi che rinunciano a “spiegare”, per stare nel punto più fragile della conoscenza: dispiegare (Prandin, 2016). Muovere, disordinare, desistematizzare: per fronteggiare il rischio dell'iperdilatazione dell'io del ricercatore nel suo identificarsi col proprio modello, col proprio linguaggio, con la sua propria misura.

“C'è chi crede che la parola sia il mezzo per raggiungere la sostanza del mondo, la sostanza ultima, assoluta”, e così insegue quella “parola che conosce solo se stessa [...] e nessun'altra conoscenza del mondo è possibile”, scrive Calvino (1985, p. 692) nella sua lezione americana sull'Esattezza e, come sempre ha fatto, scrivendo di letteratura scrive anche alla scienza.

E poi continua: “C'è invece chi intende l'uso della parola come un incessante inseguire le cose, un'approssimazione non alla loro sostanza ma all'infinita loro varietà, uno sfiorare la loro multiforme e inesauribile superficie” (Calvino, 1985, p. 693).

Superficie profonda. Ossimoro bizzarro. Eppure reale.

“In quale altro modo potremmo chiamare questa angoscia che sorge dalla necessità di radunare in unico luogo o immagine la molteplicità del possibile e al tempo stesso la coscienza che il mondo è cangiante è continua a sfuggirci?” (Belpoliti, 1996, p. 279).

È tutta questione di come si percepiscono gli abissi, credo. Da lì dipende l'uso del parlare come ordinare. E Possedere. Oppure il parlare come rischiare, denudarsi, arrischiarsi. Non utilizzare parole come modelli e modelli come principi di invulnerabilità scientifica (Mortari, 2006, pp. 39 e ss).

Per questo da allieva scrivo grata alla saggistica pedagogica italiana che, come da esortazione batesoniana, ha coniugato rigore ed immaginazione. A chi ha scritto “dall'opaco”, come scriveva altrove Calvino: da “quel senso d'un misterioso confine che separa dal mondo aperto ed estraneo, che è il senso d'essere entrati ‘int'ubagu’, nell'opaco rovescio del mondo:



‘Chiamasi ‘opaco’, – nel dialetto: ‘ubagu’ – la località dove il sole non batte, – in buona lingua, secondo una più ricercata locuzione: ‘a bacio’; – mentre è detta ‘a solatio’, o ‘aprico’, – ‘abrigu’, nel dialetto, – la località soleggiata. Essendo il mondo che sto descrivendo una sorta d’antiteatro concavo a mezzogiorno e non essendo in esso compresa la faccia convessa dell’anfiteatro, presumibilmente rivolta a mezzanotte, vi si riscontra di conseguenza l’estrema rarità dell’opaco e la più ampia estensione d’aprico. [...] di modo che potrei definire l’‘ubagu’ come annuncio che il mondo che sto descrivendo ha un rovescio, una possibilità di trovarmi diversamente disposto e orientato, in un diverso rapporto col corso del sole e le dimensioni dello spazio infinito, segno che il mondo presuppone un resto del mondo, al di là della barriera di montagne che si succedono alle mie spalle, un mondo che si prolunga nell’opaco con paesi e città e altipiani e corsi d’acqua e paludi, con catene di montagne che celano acrocori coperti di nebbia, sento questo rovescio del mondo nascosto al di là dello spessore profondo di terra e di roccia, ed è già la vertigine che romba al mio orecchio e mi spinge verso l’altrove” (Calvino, 1971, pp. 299-300).

Così risento pagine di pedagogia, scritte da Maria Grazia Contini o Marco Dallari, per esempio, in cui avverto, tessuti insieme con forza, scienza e coraggio e fragilità, e trascendente mi giunge quel linguaggio che osa stare tra categorico e poetico, analitico ed analogico. E penso alle pagine di Franca Pinto Minerva e Laura Formenti che si stagliano come immagini. E mentre leggi vedi parole e paesaggi. Anche i tuoi, di te che li leggi, non solo quelli di chi li scrive. Di chi scrivendo si svela e svelandosi muove chi legge verso la stessa operazione di radicamento e insieme smarrimento. Perché penso e risento pagine coraggiose scritte intorno ai contenuti ma anche intorno alle cornici. Le proprie. Forma e forme di saggistica che lega, connette, intreccia forte mondi universali e conoscenze particolari. Come quando Colazzo connette filosofia e democrazia ad un accordo musicale o alla strofa di una canzone di musica leggera. Ars combinatoria ed abduzione: pensare, e allora scrivere, non in termini di cose, ma di relazioni.

Rimandi, richiami, rimbalzi. Nessi.

Accoglierli significa tenere insieme le differenze, rinunciare alla linea di demarcazione chiara, distinta, assoluta, neutra... potente, appunto.

Spossersarsi, la chiama Mortari (2006, p. 46).

Una pedagogia nella quale, come in Calvino, la scrittura scientifica si fa logogrifo; come in Priogine, la conoscenza riconosce la sua natura nella dissipazione: gioco di composizioni e scomposizioni mai- date-una-volta-per-tutte- (Formenti, 2008; 2009).

Ho conosciuto e conosco accademici con questa forma di scrittura a cui corrisponde una peculiare poetica ed una peculiare politica epistemologica. Sicché osservo, nel panorama della pedagogia contemporanea, meticolosi ed analogici, sistematici ed a-sistematici, ordinati e scomposti coesistere. Forma democratica ed insieme sistemica della conoscenza.

Perché sì: la forma sistemica della pedagogia coincide con un’etica democratica. Con l’etica tout court, dunque. Con la rinuncia al potere. Il potere di dividere le parole: quelle vere da quelle altre. Bateson (1993) ha scritto anche in questo senso, forse, scrivendo e interrogandosi a proposito della “grazia” come questione scientifica:... “sosterrò la tesi che il problema della grazia è fondamentalmente un problema di integrazione [...]”.

Ed allora no, non coincide col relativismo questa coesistenza: ma con la complessità. Con la forma quantica che è punto ed onda contemporaneamente, primato se non a tratti temporanei e vicendevoli, come in un passo doppio tra danzatori. Come in linguaggi molteplici tra accademici.

### 3. Tra punti ciechi e visioni

“Dar forma alla struttura della vita non è per gli ingordi:  
né nella religione né nella scienza.

Il punto di partenza, invece, è trovare i confini  
della nostra cornice epistemologica,  
e giocare con essa.

Portare le arti dentro il processo di descrizione dei sistemi viventi  
significa accettare di interrogare il modo in cui pensiamo”.

Nora Bateson



“Senza la bellezza  
la ragione sa solo classificare”.  
Franco Rella

Ho scritto solo parole fino a qui.

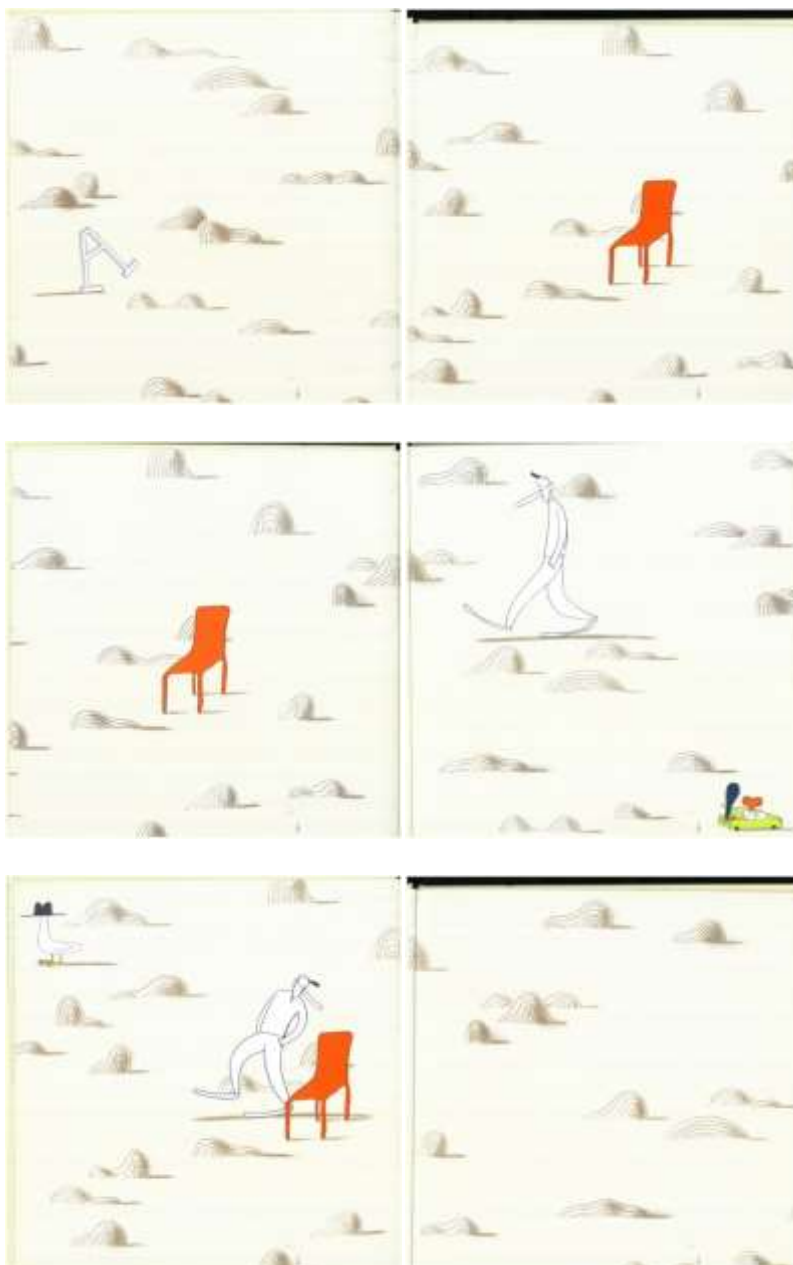
Categorizzazioni anche le mie, tentativi di muovermi verso l’analogico... rimasti maldestri e abbozzati, perché sempre dentro cornice che separa, che sta solo dentro all’alfabeto, con la paura di lanciarsi verso altre forme di saggistica, anzi: forse continuando a temere, pur scrivendo il contrario, che sia saggistica solo la scrittura. Restando nell’equazione linguaggio=realità e col rischio di muovere verso lo stessa ricerca di punti immobili. Cosa manca, cosa mi manca, cosa manca ad una interrogazione/esplorazione intorno ad una saggistica pedagogica complessa, plurima, sistemica?

La via che consente al metodo di non farsi fine ed al modello di non farsi dogma è tracciata nell’interstizio tra scienza ed estetica ed assume forma mobile in una poetica che non coincide con la rinuncia al rigore ma con la sua capacità d’oscillazione: “Per come la vedo, l’arte ci consente di percepire simultaneamente da prospettive multiple. Se la scienza deve realmente lavorare con la complessità, abbiamo bisogno dell’arte per influenzare i modi in cui la scienza percepisce. Ritengo che, sebbene il lavoro di Gregory sia stato generativo, foriero di sviluppi, nella formazione della cibernetica, della teoria dei sistemi e della complessità, ci sono nel suo lavoro dei punti di partenza che ne cambiano significativamente il tono rispetto a quello dei suoi colleghi. Uno di questi è il modo in cui l’arte e la poesia hanno improntato l’esplorazione scientifica portata avanti sia da William che da Gregory” (Bateson, 2014, p. 8).

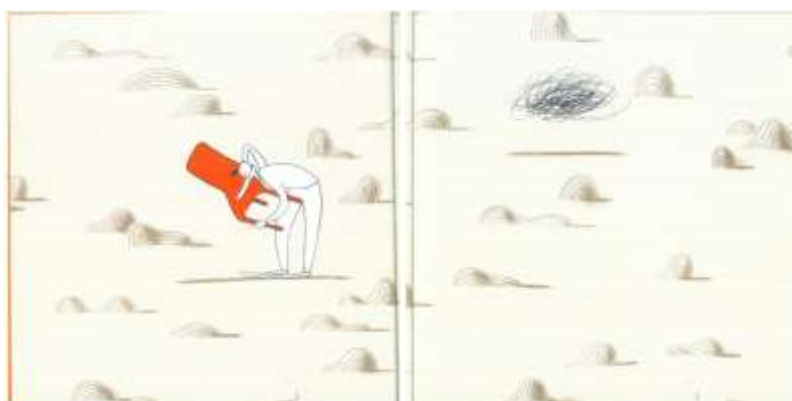
Come provare a staccarsi da un discorso solo di parole, lanciandosi verso un “modello-non modello” di saggistica che coniughi, scienza ed estetica, logica e fantastica, come da esortazione di Bateson, illuminazione di Morin e gioco filosofico di Rodari, Rovatti, Munari, Picasso, Einstein, Gadamer, Rella, Dal Lago?

Ho cercato e trovato forme analogiche della complessità in incredibili non accademici posti. Scienza e pensiero di livello superiore mascherati, per esempio, da letteratura apparentemente solo per l’infanzia. Sicché ora smetto di scrivere e ad un micro-libro – per la verità più “meta-libro” che libro – affido discorsi e visioni, desideri e paure di una ricercatrice che si interroga a proposito dei limiti della sua conoscenza e delle parole per dirla.

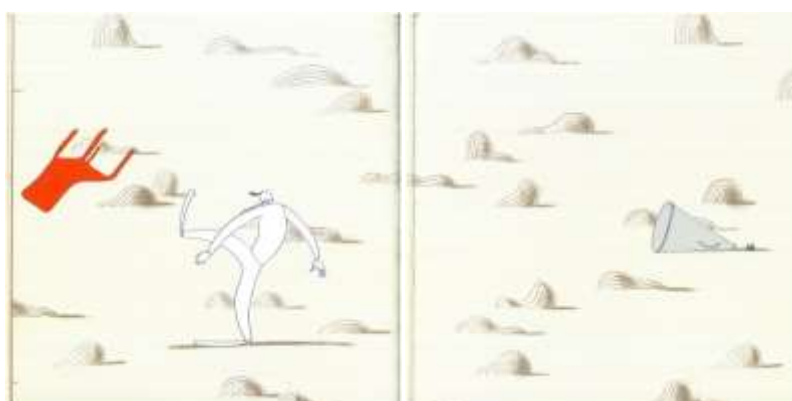














Boh.

Boh?

Boh!

La ragione del ricercatore protagonista di Rauch e Scarabottolo non vede quel che pure sperimenta.

Fa sorridere i bambini questa storia buffa, strampalata, tanto inversosimile quanto epistemologicamente e psichicamente vera.

Eh sì: la ragione, talvolta, vede solo quel che sa di vedere.

Le accade quando si identifica col metodo, ovvero col suo bisogno di categorizzazione. Se più approfonditamente si esplora e si scopre anche cieca e muta, è allora che, nello scorgersi anche poetica, ovvero anche non trasparente e dichiarante, non si stempera ma si estende, dandosi una forma che è più vicina alla forma estetica del mondo.

Quel “Boh” diventa allora un manifesto epistemologico. L’analogica trasposizione della ricerca di Gregory Bateson, delle spinte di von Foerster e dei teorici della complessità, delle visioni dei sistemi viventi continuamente mobili tra ricerca di modelli, linguaggi, misure e loro smottamento.



#### 4. “Dal fondo dell’opaco io scrivo”

“L’arte non chiede prove, ci spinge verso la ricerca di pattern.

Tra le corde di una canzone flamenca sta l’empatia di un migliaio di anni di amore e dolore. Nei gesti di un danzatore contemporaneo possiamo trovare quello che non abbiamo mai immaginato seguendo la forma del suo corpo in uno sconosciuto dizionario di emozioni. Nei colpi di colore su un muro di Londra troviamo lo humour e l’ironia dei nostri stessi errori. In una tela, in una foto, su uno schermo, vediamo noi stessi che guardiamo il mondo. Lo vediamo, ci vediamo, e in risposta al modo in cui l’artista ha profilato il mondo incliniamo la testa per guardare, nel nostro modo personale. Lì sta la poesia, impossibile da uccidere. E ciascuno degli otto miliardi di noi esseri umani è un artista, che dà rapidi tocchi di ritmo, colore, metafore, e armonie nei momenti che ci sono propri.

Mentre nell’arte certi concetti astratti possono sfuggirci, le metafore entrano comunque dentro di noi, e un giorno, forse anni dopo, ci parleranno.

Nell’arte possiamo anche imbatterci nell’orrore, nel raccapriccio, e allora ci troviamo ad essere vulnerabili, e sanguiniamo. Nella mia camera da letto tengo un piccolo poster del quadro di Picasso ‘Donna che piange’ per ricordare che essere una studiosa del VIVENTE significa essere disposta a correre il rischio di lasciarmi andare in frantumi, di lasciarmi spezzare. E l’oscurità, nell’arte, ci espone ad una esperienza viscerale di essere stanati, svuotati dai semi della verità, e dalla rabbia e gelosia che ci ha sopraffatti. Nella vita ci sono cose per cui essere arrabbiati, e l’arte ci fa esplorare la comunanza di questa esperienza. Siamo nell’arte attraverso rotture, effervescenze, esperienze pungenti e momenti di calma e di apertura, che fluiscono attraverso di noi con risonanze innominate.

L’arte ci strappa dall’illusione di poter guardare la vita protetti dalla finestra. Siamo partecipi del processo.

In tutte le sue forme l’arte può offrire un’esperienza di integrazione che coinvolge il linguaggio culturale dei simboli, la nostra immaginazione, la nostra storia, l’intelletto e le emozioni. Mentre spesso si parla dell’importanza dell’‘espressione creativa’, in questo momento della nostra storia forse è più vitale esplorare cosa l’arte ci offre rispetto alla possibilità che, attraverso la metafora, la nostra percezione venga immessa in più ampi circuiti cognitivi. L’apprezzamento di un’opera d’arte può essere visto come riconoscimento del pattern che connette. A mio parere, l’arte ci consente di percepire simultaneamente da prospettive multiple.

Se la scienza deve lavorare realmente con la complessità, abbiamo bisogno dell’arte per formare gli scienziati a sviluppare una maggior capacità di percepire il contesto, capacità che include tutte le discipline, le emozioni, i simboli culturali, e le memorie personali. Blake diceva: ‘Una lacrima è una cosa intellettuale’” (Bateson, 2014, p. 17).

Ecco.

E dunque, infine: questo che ho scritto cos’è, esattamente? Un saggio scientifico?

Chiudendo allora, ritorno al punto di partenza: alla differenza, cara a Popper, tra scienza e ciò che scienza non è. E dunque, ancora, mi chiedo: cosa demarca un saggio definibile scientifico da uno che non lo è?

Tecnicamente: un valutatore. Anzi: due.

Ognuno a sua volta costruttore di mondi. Un creatore di miti.

Ogni soggetto che conosce cerca chi conosce a suo stesso modo.

Nel suo stesso mondo.

Destini incrociati.

Se il bello appartenesse alle competenze dello scienziato (Tiezzi, 1998), potrebbero letteratura e scienza non dirsi mondi alternativi e, come nelle scritture di Calvino, coesistere in una saggistica composita, complessa, sistemica, fondata sulla consapevolezza che “la verità è fatta di contrappunti” e che il rigore non ha una forma stilistica sola, poiché la verità abita negli interstizi (Rella, 2011): “nella linea discreta e continua, nella digressione, nel ghirigoro, nella fuga perpetua (Belpoliti, 1998, p. 292) poetica sta la ricerca scientifica della conoscenza.

Ed in questo delirio di ossimori e contraddizioni, ho usato quel fuori luogo aggettivo:... bello..., nel senso scientifico con cui lo reclama Bateson, nel desiderio di fondare una scienza estetica o forse,





meglio, chissà: una estetica scientifica. Una itineranza complessa per la quale valga anche per l'apprendistato alla scienza (ed alla sua comunicazione) la medesima necessità, il medesimo requisito dello scrittore: la comprensione e l'accoglienza della “dissoluzione della compattezza del mondo medesimo”, la “percezione di ciò che è infinitamente minuto mobile, leggero” insieme a ciò che grava ed è greve, misurabile, ordinato, ordinabile. Perché, parafrasando la prosa poetica di Luigina Mortari (2006) no, non può darsi metodo... per trovare il metodo (p. 24).

Personalmente questo vuoto – che lei, richiamando la mistica scientifica di Maria Zambrano, connota come misto di audacia e di umiltà (Mortari, 2006), – io non sempre lo so fare. Oscillo forte tra il bisogno di ordine e certezze e la danza in cui, in quanto viva, sono continuamente gettata[5]. A volte intuisco che conoscere coincida col lasciare andare la presa. A volte continuo a resistere.

E per questo ho necessità – tanto scientifica quanto vitale – di Maestre e Maestri che nella ricerca pedagogica, e teoretica e sperimentale, continuino a fondare e rifondare saggistica scientificamente ed esteticamente impegnata a non imbrigliare il “moto incessante e l'incomprensibile trambusto della vita”[6]: ricerche, scritture, posture a-metodiche (Mortari, 2006)[7].

Perché l'interstizio tra mondo scritto e non scrivibile è un luogo non solo linguistico, è tecnico ed insieme teoretico: il punto mobile dove restiamo al cospetto della più potente delle nostre frustrazioni: quello che non sappiamo. È da quella vertigine che dipende come viviamo. Come sentiamo, pensiamo ed anche come scriviamo. La scrittura e la saggistica che consideriamo scientifica diventano allora specchio della nostra stessa bio-epistemologia. E lo aveva scritto Calvino, intrecciandosi a filo doppio con Bateson:

“E se partendo da quella posizione iniziale  
considero le fasi successive dello stesso me stesso,  
ogni passo in avanti può essere pure un ritirarsi,  
la linea che traccio s'avvolge sempre più nell'opaco,  
ed è inutile che cerchi di ricordare a che punto sono entrato nell'ombra,  
già c'ero fin dal principio,  
è inutile che cerchi in fondo all'opaco uno sbocco all'opaco,  
ora so che il solo mondo che esiste è l'opaco e l'aprigo ne è solo il rovescio,  
l'aprigo che opacamente si sforza di moltiplicare se stesso  
ma moltiplica solo il rovescio del proprio rovescio.  
'D'int'ubagu', dal fondo dell'opaco io scrivo,  
ricostruendo la mappa d'un aprigo che è solo un inverificabile assioma  
per i calcoli della memoria,  
il luogo geometrico dell'io, di un me stesso di cui il me stesso  
ha bisogno per sapersi me stesso,  
l'io che serve solo perché il mondo  
riceva continuamente notizie dell'esistenza del mondo,  
un congegno di cui il mondo dispone per sapere se c'è”[8] (Calvino, 1971, pp. 300-301).

Accogliere forme analogiche, abduzioni, immagini e ibridazioni, forme poetiche della parola nella comunicazione scientifica – che così non divaga ma si amplifica – è forse questo che chiede: non una pratica estetica, non un artificio nella scrittura ma una postura epistemologica rocambolesca: restare con la vertigine di non sapere o, anche sapendo, non pretendere di dire. Non la sola casa dell'essere è il linguaggio. Riconoscerlo è una ferita narcisistica potente per l'io che scrive e scrivendo, dall'inizio della storia delle donne e degli uomini, cerca di dare al mondo una forma, la forma.

Eppure.

Eppure la forma è nella sua elasticità, e nel mutar forma la sola condizione di universalità. E l'incerto è condizione ontologica del mondo e della conoscenza.

E irriducibilmente nostra, scrittrici e scrittori in ricerca.

“... poi c'è l'incertezza: un altro tormento e una benedizione messi in gioco dal regno dei sistemi e dai pensatori della complessità.

Indubbiamente il tono dei nostri studi è avvelenato dalla hubris. Questo appare evidente nell'applicazione di buona parte delle scoperte scientifiche. Che si tratti della medicina, dei viaggi nello spazio, o della tecnologia, troppo spesso siamo certi di aver violato il codice della natura e trovato le



risposte di cui abbiamo bisogno, e questo è di solito il momento in cui provochiamo delle distruzioni nei modi più sfacciati. Allora, l'incertezza è sana: può cambiare il tono del nostro modo di accostarci alle cose, può renderci umili, invitare a fermarsi un momento, può raffreddare l'arroganza che tende a andare insieme alle 'soluzioni'.

[...] Dovremmo prendere seriamente questa incertezza. Non sappiamo nemmeno perché due persone si innamorano, né perché quest'amore può finire – anche questo dovremmo prendere seriamente. In questa forma l'incertezza è una buona cosa.

L'incertezza è diventata però anche una sorta di rifugio intellettuale, che fa da scusa per rimandare uno studio più approfondito. Il problema è che quando si dà spazio al mistero esso viene facilmente catturato in un gorgo dove le idee si muovono in facili circoli, invece di entrare nel movimento di una corrente più ampia. Se è vero che in quel rimandare c'è una sorta di bellezza e dolcezza, questo è però anche uno dei punti da cui si rischia di rientrare in un pensiero binario.

Rapidamente in questa epistemologia affiorano due categorie: quello che sappiamo e quello che non sappiamo. Questa è una divisione che può poi prendere forza e contaminare il nostro lavoro: sia rispetto a quel che sentiamo di poter comprendere (che assume una forma ancor più rigida e arrogante), sia rispetto a ciò che non possiamo comprendere, che diventa così vaporoso da volar via col vento.

Vorrei suggerire un cammino più modesto, che non è quello di voler 'comprendere completamente' e nemmeno di definire come 'mistero': ma, semplicemente, di approfondire la nostra comprensione" (Bateson, 2014, p. 13).

“D'int'ubagu',  
dal fondo dell'opaco io scrivo”.  
Italo Calvino

#### Note

[1] La figlia minore di Gregory Bateson, Nora, ha scritto al riguardo in un recente saggio per la rivista italiana dell'AIEMS (Ass. it. di epistemologia e metodologie sistemiche): “Il tono di rispettabilità e credibilità adulta che viene usato negli ambienti professionali è monotono e caratteristico. Quel che dice è: ‘io non sono instabile e capriccioso, e non mi farò fuorviare dalle quisquiglie della complessità’, ‘Posso essere oggettivo e ho una testa all'altezza di quel che c'è da fare’. Ma qui la soggettività è sparita. È stata volontariamente pestiacciata per spegnerla e ridurla in cenere. Professionalità e autorevolezza richiedono un tono ed un approccio scevri da influenze. L'evidenza, ovviamente, l'abbiamo in tasca, lì abbiamo i fatti, le statistiche, i grafici, e gli indicatori, che tutti puntano ad una semplice verità, ed è questo che affermeremo in modo chiaro e caparbio. Ma è possibile questo? Si tratta forse di una bugia colta?”

La soggettività della nostra prospettiva dà profondità e informazione a tutto ciò che vediamo. Mascherando la soggettività si perde informazione. E vanno perse le interazioni” (Bateson, 2014, p. 14).

[2] La questione è complessa, delicata, affrontata da moltissimi epistemologi e filosofi della scienza, psicologi e sociologi della conoscenza. Riporto un passaggio significativo di Tiezzi in merito all'intreccio tra bisogno di misura e forme complesse della natura e dunque a proposito delle idee di scienza e dei metodi della ricerca scientifica:

“Una visione scientifica della natura puramente quantitativa, che nega la fondamentale categoria ecologica della qualità e l'importanza dell'estetica, mostra oggi tutti i suoi limiti di fronte alla complessità delle dinamiche temporali del sistema biologico (la biosfera) e dell'ecosistema globale, dinamiche temporali basate su molteplici relazioni in co-evoluzione che si basano sulle forme, sulle informazioni, sui colori, sui suoni, sugli odori, sui sapori. La storia della natura è una storia sistematica ed evolutiva, è una storia in cui quantità e qualità sono continuamente co-presenti, è una storia in cui l'estetica gioca un ruolo determinante. Una scienza della natura non può oggi non fare i conti con tutto questo; una moderna fisica evolutiva avrà più bisogno della geometria dei frattali di Benoit Mandelbrot, che della geometria euclidea; avrà più bisogno della termodinamica delle strutture dissipative di Ilya Prigogine, che della relatività di Einstein [...].

Questo significa fondere microscopico e macroscopico, superare la visione dicotomica tra riduzionismo e antiriduzionismo, studiare i fenomeni biologici in termini di relazioni e di autoorganizzazione, così da vedere globalmente coerenti i comportamenti individuali delle parti. Usare una filosofia della natura, che definirei lucreziana, in cui l'estetica sia determinante nello studio scientifico, nelle scelte economiche, nella politica e nell'intrecciare i primi nuovi alfabeti di colloquio tra noi e la natura. Significa sottolineare ancora una volta, con Bateson, che va demolito 'l'assunto antiestetico, derivato dall'importanza che un tempo Bacon, Locke e Newton



attribuivano alle scienze fisiche, cioè che tutti i fenomeni possono e devono essere studiati e valutati in termini quantitativi’.

Qualità e forma hanno valore scientifico [...].

Queste due categorie, assunte a fondamento di un’epistemologia del divenire, rappresentano oggi, in una visione ecologica sistematica, veri e propri valori di cui tener conto sia nell’educazione scientifica sia nelle scelte per uno sviluppo sostenibile [...].

Viene così di conseguenza recuperato il valore della ‘qualità’ e sottolineato il fondamentale apporto scientifico dell’estetica della natura. In una nuova cultura non lineare e sistematica, trame e narrazioni aggiungono chiarezza e complessità al discorso scientifico. L’universo è fatto di relazioni tra materia e energia.

La musica, i suoni, le parole sono energie che intessono relazioni tra specie biologiche diverse: in questo splendido gioco la componente estetica è essenziale. Ridurre le onde sonore a modelli matematici e a misure solo quantitative è perdere gran parte della realtà biologica, a detrimento della scienza-conoscenza.

Estetica, quindi, come superamento di una visione scientifica puramente quantitativa e come introduzione della fondamentale categoria ecologica della qualità. La qualità della vita ha bisogno di estetica [...].

La scienza occidentale ha inquadrato la Natura in regole geometriche e in leggi meccaniciste. Sappiamo che questo non è vero per i sistemi viventi, per gli ecosistemi, per gli eventi della biologia e dell’ecologia. Nelle due grandi rivoluzioni culturali della fisica di questo secolo, la teoria quantistica e la relatività, le caratteristiche delle leggi meccaniciste, determinismo e reversibilità, sono state del tutto inglobate: l’irreversibilità e il ruolo del tempo non hanno trovato dignità scientifica né nella fisica quantistica né nella relatività.

Tutto questo porta ad uno schizofrenico dualismo scientifico tra essere e divenire, tra descrizione statica della Natura e comportamento irreversibile del vivente. Andare nella direzione di una visione evolutiva della Terra significa anche andare nella direzione di unificare le due culture, la scientifica e l’umanistica. La scienza ha dato troppo spazio allo spazio, ignorando il tempo. Nella storia, nelle cose umane, in ecologia, il ruolo del tempo è invece fondamentale: le memorie sono sicuramente più importanti dei chilometri [...].

Ecco che allora la nuova fisica evolutiva lascia i sicuri ormeggi del determinismo e/o del soggettivismo, per includere nei paradigmi di base l’incertezza e l’irreversibilità; accetta, cioè, finalmente la stocasticità del tempo come proprietà intrinseca della materia. La visione della meccanica classica e della meccanica quantistica è una visione semplificata. È sotto gli occhi di tutti che la natura presenta instabilità e caos: la fisica non può ignorarlo. Se riusciremo a far incontrare la fisica evolutiva con l’estetica, la scienza con l’arte, l’ecologia dei sistemi complessi con la filosofia, potremo cominciare a percorrere i sentieri della creatività, valore indispensabile per la ricerca scientifica e per l’arte”. (Tiezzi, 2001, pp. 273-274).

[3] In tema di epistemologia della ricerca pedagogica, scrive la Mortari (2006): “Quello di cui disponiamo è, in molti casi, un sapere pedagogico inadeguato, perché per acquisire credibilità si è orientato a cercare strumenti discorsivi fra le scienze empiriche, facendosi guidare dall’illusione di costituirsi anch’esso come scienza sistematicamente fondata” (p. 4)... cercando modelli e modellizzazioni per arginare e sostenere la “sproporzione tra il sapere della scienza e quello di cui ha bisogno l’esperienza umana per trovare la sua giusta forma” (Mortari, 2006, p. 4.), “forme trionfanti” eppure “distratte” (Mortari, 2006, p. 5) rispetto alla complessità della vicenda umana ed ecologica piena.

[4] Scrive Nora Bateson (2014): “Contro questi modelli ho un pregiudizio, lo ammetto. In essi vedo le trappole del pensiero lineare e causale, le nozioni di controllo e l’approccio meccanicistico alla vita sempre evidente e ricorrente in tutti gli aspetti della nostra cultura. Forse come stampelle intellettuali questi schemi hanno una fugace utilità, ma solo se poi li buttiamo via. Perché? Perché la vita non opera così” (p. 11).

[5] “E anche a considerare immobile l’osservatore come in principio, la sua situazione rispetto all’opaco e all’aprico resterà controversa, perché quel me stesso rivolto verso l’aprico è il lato opaco che vede d’ogni ponte albero tetto, mentre è in pieno sole il muro o pendio al quale io volto le spalle, il muro fiorito di buganvillea, il pendio dove crescono cespì di euforbie, la siepe di fichiturchi, la spalliera di capperi.

Ma non è questo che conta, perché ammesso che io stia sempre guardando verso lo sbocco d’una qualsiasi vallata e abbia alle spalle il torrente scosceso ed ombroso, nulla prova che io sia sul punto d’avanzare sempre più allo scoperto anziché indietreggiare verso il fondovalle, perciò è giusto dire che il me stesso rivolto verso l’aprico è pure un me stesso che si ritrae nell’opaco”.(Calvino, 1971, pp. 299-300).

[6] Così Gustav Mahler descrisse il III movimento della sua II sinfonia.

[7] “La qualità a-metodica dice dell’essenza di un metodo che si profila nella forma di una continua morfogenesi di differenti approcci alla realtà, senza che nessuna delle forme che via via assume venga a cristallizzarsi” (Mortari, 2006, p. 24).

[8] Il testo originale è in prosa e dunque in regolare sequenza; la messa in forma “poetica”, ovvero scandendo i passaggi “a capo”, è riposizionamento della sottoscritta.



- Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complexity: An International Journal of Complexity and Education*, 6, 1, 61-70.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1993). *Verso Un' Ecologia della Mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una Sacra Unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, M. C., & Bateson, G. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Bateson, N. (2014, dicembre). Dar forma alla simmetria. Meccanicismo e spiritualità fiancheggianno l'arte e la complessità. *Riflessioni Sistemiche*, 11, 5-18.
- Belpoliti, M. (1996). *L'occhio di Calvino*. Torino: Einaudi.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (1984). *Modi di pensare postdarwiniani. Saggio sul pluralismo evolutivo*. Bari: Dedalo.
- Bocchi, G. L., & Ceruti, M. (1981). *Disordine e costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget*. Milano: Feltrinelli.
- Bohr, N. (1984). *I quanti e la vita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (1971). Dall'opaco. In AA.VV (2005), *Adelphiana 1971*. Milano: Adelphi.
- Calvino, I. (1985). *Lezioni americane*. Milano: Adelphi.
- Calvino, I. (1995). E. Montale. Forse un mattino andando. *Corriere della Sera*. 12 ottobre 1976.
- Calvino, I. (2005). *Romanzi e racconti I*. Milano: Mondadori.
- Cecchin, G., & Apolloni, T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti, M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Ceruti, M., & Preta, E. (A cura di). (1998). *Che cos'è la conoscenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Colazzo, S. (A cura di). (2010). *Sapere Pedagogico*. Roma: Armando.
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- De Mennato, P. (1994). *La ricerca "partigiana". Teoria di ricerca educativa*. Milano: CUEM.
- Feyerabend, P. K. (1979). *Contro il metodo: abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Foerster von, H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Foerster von, H., & Bernhard, P. (2001). *La verità è l'invenzione di un bugiardo. Colloqui per scettici*. Milano: Meltemi.
- Formenti, L. (A cura di). (2009). *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erikson.
- Formenti, L., Caruso, A., & Gini, D. (A cura di). (2008). *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologie del sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gadamer, H. G. (1990). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Hofstadter, D. R., & Sander, E. (2015). *Superfici ed essenze. L'analogia come cuore pulsante del pensiero*. Torino: Codice.
- Leonini, L. (A cura di). (2003). *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*. Milano: Guerini.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maturana, H., & Varela, F. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*. Roma: Astrolabio.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi & C.
- Mori, L. (2011). Il conflitto costitutivo delle menti capaci di esperienza estetica. *Riflessioni Sistemiche*, 4, 75-84.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Prandin, A. (2016). *Conversazioni estetiche*. pro manuscripto.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi.
- Pulvirenti, F. (2002). *Ecologia del conoscere ed ecologia del pensare*. Catania: C.U.E.C.M.
- Rella, F. (2011). *Interstizi. Tra arte e filosofia*. Milano: Garzanti.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rovatti, A. (1998). *Il paiolo bucato. La nostra condizione paradossale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scardicchio, A. C. (2012). *Il sapere claudicante*. Milano: Bruno Mondadori.



- Sciacchitano, A. (2005). *Scienza come isteria. Il soggetto della scienza da Cartesio a Freud e la questione dell'infinito*. Udine: Campanotto.
- Striano, M. (2001). *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M. R. (2003). *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*. Napoli: Liguori.
- Tiezzi, E. (1998). *La bellezza e la scienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tiezzi, E. (2001). *Tempi storici, tempi biologici. Vent'anni dopo*. Roma: Donzelli.





## SAGGI

### IL CONTENUTO PEDAGOGICO DELLE ARTI MARZIALI: IL NON-VERBALE NELL'EDUCAZIONE DELL'AIKIDŌ

di Roberto Travaglini

L'articolo cerca di evidenziare gli aspetti educativi dell'*aikidō* (un'attualizzazione delle antiche arti della tradizione budoistica, esercitate dalla classe dei *samurai* ai tempi del Giappone feudale).

In particolare, sono presi in considerazione gli strumenti di comunicazione non-verbale nella trasmissione dell'arte aikidoistica.

Si fanno dei paragoni con l'antico metodo occidentale dell'apprendistato delle botteghe artistico-artigianali di epoca rinascimentale, laddove il rapporto tra maestro e allievo era molto speciale e caratterizzato dall'esercizio dell'intuizione, dell'esempio diretto e dell'esperienza dell'oggetto cognitivo da parte dell'apprendista, attraverso l'acutizzazione della dimensione soprattutto sensoriale.

L'apprendimento dell'*aikidō* (grazie a una sorta di apprendistato) e la sua specifica prospettiva pedagogica cercano di rendere possibile il superamento della diade io-tu, esaltando l'unione interpersonale tra chi promuove la tecnica (*tori*) e il “ricevente” (*uke*), così come tra il maestro e l'allievo: qui, similmente all'apprendistato tradizionale, il processo educativo avviene innanzitutto attraverso modalità comunicative non-verbali legate alle tipiche proprietà cognitive dell'intelligenza corporeo-cinestetica.

The essay tries to highlight the educational processes of *aikidō* (a modern aspect of the ancient arts of traditional *Budō*, exercised by the *samurai* class of feudal Japan); in particular, we consider the non-verbal communication in the transmission of the art.

There are many similarities with the old method of apprenticeship; this was typical in the western civilization, at the time of the artistic-handicraft workshops of the Renaissance, where the relationship between master and student was very special and characterized by the exercise of intuition, by the direct example and by the direct experience of cognitive object, through the intensification of the sensory dimension.

The learning of the *aikidō* (through the method of the apprenticeship) and its specific pedagogical perspective tries to overcome the I-you dualism, enhancing the interpersonal union between who leads the technique (*tori*) and the “receiver” (*uke*), as well as between the master and the student: here, like in the traditional apprenticeship, the educational process develops primarily through the methods of the non-verbal communication according to the ordinary cognitive properties of the bodily-kinesthetic intelligence.



*Dimostrazione di aikidō del maestro Yoji Fujimoto Shihan,  
8° dan Aikikai (Svizzera, 40° anniversario ACSA, Neuchatel 2009).  
Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Daniele Montenegro e Valentina Lamparelli*



*Immagini tratte dalle lezioni di aikidō dei maestri  
Roberto Foglietta, 6° dan Aikikai, e Roberto Travaglini, 6° dan Aikikai  
presso il dojo ASD Aikikai Milano del 24 e 25 settembre 2016*

### 1. Educare con le “arti marziali”

Si parla di marzialità non sempre in modo appropriato, quando si intende affrontare il tema delle cosiddette “arti marziali” che, di fatto, soprattutto nei contesti contemporanei, non hanno molto di *marziale* in senso stretto, se con questo termine si vuole indicare qualcosa di “guerresco”, di “bellico”. Non si tratta, in effetti, di arti belliche, di arti della guerra messe a punto per destreggiarsi in tempi di guerra o in occasione di potenziali attacchi da parte di ipotetici nemici.

Soprattutto non si possono più considerare in questi termini da quando sono state inventate micidiali armi tecnologicamente avanzate in grado di far fuori interi gruppi di individui in men che non si dica, quando invece i combattimenti tra esperti di arti marziali di solito si svolgevano (e continuano a svolgersi) tra due o più persone a mani nude o più spesso con l’uso di armi semplici.

Forse potevano intendersi in questo modo le arti così intese dal *bujutsu* dell’antico Giappone feudale quando i *samurai* costituivano una classe aristocratica del Paese e si esercitavano in tecniche altamente sofisticate di attacco e difesa per servire lo *shogun* e difendere il suo territorio da possibili attacchi nemici: essi praticavano per l’appunto il *bujutsu* che era un percorso di apprendimento e di esercizio bellico che prevedeva anche lo sviluppo di interiori elementi morali e spirituali, soprattutto nella sua accezione di *bushidō*, che era una sorta di arte sacra della guerra, con notevoli elementi etici e morali su cui il *samurai* era chiamato a confrontarsi, esercitarsi e rafforzarsi.

Con la fine dell’epoca feudale e la restaurazione Meiji, alla fine del Diciannovesimo secolo, il Giappone in parte si occidentalizza e il senso delle antiche arti del *bushi* (= *samurai*) è destinato a mutare in vista di una nuova prospettiva delle antiche arti da combattimento che, in particolare nel più nuovo concetto di *budō*, trovano una diversa interpretazione. Una traduzione di questo termine giapponese induce a individuarvi l’arte di evitare il confronto bellico col disarmare il nemico al fine di evitare un qualsiasi conflitto potenzialmente violento e distruttivo.

Oggigiorno queste arti, per certi aspetti molto diverse da quelle da cui traggono effettivamente origine, tendono a essere considerate delle discipline praticabili con l’intento di modificare i moti naturalmente aggressivi (propri della natura umana), tanto individuali quanto collettivi, in comportamenti socialmente accettabili, altamente “educati”, eticamente e moralmente ineccepibili. Esse sono animate soprattutto da un’intenzione pedagogica, le cui origini paradigmatiche affondano le loro secolari radici filosofiche e culturali nell’estremo oriente, in Giappone in particolare, se si intende parlare più nello specifico del citato *bujutsu* e del *budo* quale sua più recente evoluzione storica (l’ideogramma finale *do* sta per via, percorso interiore di crescita).

Le discipline budoistiche non solo intendono evitare ogni possibile comportamento belligerante grazie alla messa a punto di funzionali strategie tecniche e relazionali volte alla costruzione di un’atmosfera di pace (tant’è che si possono anche ritenere delle arti pacifiste), ma si prefiggono pure di



essere delle discipline per sanare e rettificare il corpo e la mente, e quindi l'intera struttura psicosomatica dell'individuo che, nell'immergersi, ne trae un elevato beneficio personale di natura psicofisica, tanto morale quanto socio-relazionale.

In effetti, se si analizzano attentamente i presupposti teoretici e disciplinari di queste arti e il loro operare quotidiano, esse si possono anche considerare come delle vere e proprie arti educative, il cui implicito impianto pedagogico intende incidere profondamente nei processi di formazione della persona, attestandosi su una formazione integrale coinvolgente tutti i possibili aspetti dell'essere, al contempo fisici e mentali.

Quello che in questa sede ci interessa soprattutto analizzare è il potenziale pedagogico sotteso alle forme trasmissive di queste arti, che nella particolare relazione maestro-allievo trova molte caratteristiche tipiche di un modello educativo che poggia le sue basi epistemologiche nel *medium* pedagogico dell'apprendistato.



*Esecuzione di kokyunage.  
Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Roberto Travaglini.*

## *2. L'apprendistato nelle antiche arti marziali: tra teoria e pratica educativa*

A differenza degli ampi studi che una certa storia della pedagogia ha messo a punto nel riflettere criticamente sui tanti possibili modelli educativi che si sono succeduti in Occidente nei differenti tempi storici e nelle diverse strutture culturali, di fatto è difficile trovare simili paradigmi teoretici che si siano criticamente sviluppati a fondamento dell'educazione tradizionale giapponese, le cui basi sono essenzialmente pragmatiche, legate a una sorta di filosofia pratica (vi è sempre stata una forte unione tra teoria e pratica), che in gran parte si è trasmessa oralmente e attraverso l'esempio diretto, e che non ha subito nel passare dei secoli particolari movimenti trasformativi, caratterizzandosi per una linearità evolutiva improntata su un sapere pratico direttamente trasmesso dal maestro all'allievo (Gardner, 1991; Travaglini, 2009).

Il fondamento di questo modello educativo consiste nel trasmettere il sapere dell'arte non tanto verbalmente, ma attraverso canali meno diretti e formali, soprattutto non intellettuali, ma sensoriali e intuitivi, che spesso hanno poco a che fare con la nostra storica tendenza, sovraccarica cerebralmente, a trasmettere in modo formalizzato le informazioni legate a un dato sapere.



Gli studi storici e sociali della pedagogia ci insegnano che in generale il *rapporto tra il maestro e l'allievo* muta prospettiva e significato a seconda dei contesti culturali e delle epoche storiche di riferimento. Sapendo che le discipline marziali giapponesi non solo provengono da una cultura diversa dalla nostra, ma che pure affondano le loro radici filosofiche in tempi lontani (per certi aspetti, lontani anche dalla stessa cultura giapponese odierna), il rapporto maestro-allievo qui assume un significato senz'altro particolare se importato nell'attuale cultura occidentale.

Da un lato, il rapporto poggia le sue basi sulle antiche fondamenta della cultura storico-nipponica – per alcuni versi molto simili a quelle delle botteghe artistico-artigianali medievali e rinascimentali di cui vedremo più avanti alcune tipiche caratteristiche organizzative e educativo-pedagogiche. Il pensiero di queste fondamenta rimanda a quando il rapporto era immerso nella tipica atmosfera dell'apprendistato ed era incentrato sull'esempio diretto, su una totale dedizione e abnegazione verso l'apprendere (e il maestro), su un insegnamento non-verbale del maestro (spesso incomprensibile a uno sguardo troppo razionale) e su un conseguente apprendimento intuitivo da parte dell'allievo.

D'altra parte, i mutati tempi socioculturali richiedono una necessaria rivisitazione e una rinnovata contestualizzazione di questo rapporto, perché oggi non sarebbe sensato ritenere verosimile la concreta possibilità di questa relazione. Non esistono le condizioni sociali né storico-antropologiche che ne potrebbero consentire una piena e ragionevole realizzazione.



*Esecuzione di koryunage.  
Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Roberto Travaglini.*

### *3. L'apprendistato nelle botteghe artistico-artigianali dell'Occidente*

Se vogliamo dare un rapido sguardo a come l'apprendistato si presentava un tempo in Occidente, non possiamo che osservare quanto fosse profondamente radicato nella tradizione delle *botteghe d'arte* di epoca medievale e rinascimentale, all'interno delle quali si svolgeva un particolare processo di insegnamento-apprendimento, le cui modalità appartenevano a una complessa e antica sapienza custodita dalle corporazioni (in continuità con le corporazioni di epoca romana).

Queste ultime rappresentavano il luogo fisico e simbolico di un sapere, in cui la distinzione tra mano e mente (Santoni Rugiu, 1995) non aveva ancora prodotto una diversificazione dei percorsi





educativi in *arti liberali* e *arti meccaniche*, diventata parte di una progressiva svalutazione del lavoro avviato con il cristianesimo e che ha offerto all'educazione formale un primato che perdura ancora oggi.

Le corporazioni, è bene notarlo, proprio per la loro origine risalente all'epoca romana, hanno mantenuto un coefficiente religioso coincidente con un'importante ritualità (Santoni Rugiu, 1995); si tratta di una ritualità che ha offerto un elemento che ha fatto andare le corporazioni oltre la loro funzione pratica e organizzativa, inserendole in un sistema economico che ne riconosce un ruolo estremamente rilevante, sostenuto proprio dalla capacità di conservare e trasmettere un sapere travalicante la semplice acquisizione tecnica e procedurale di uno specifico processo di produzione: attraverso di esse si manteneva un livello estremamente alto di conoscenze, che includevano inscindibilmente un complesso di atteggiamenti e comportamenti specifici, e distintamente riconducibili a ciascuna corporazione.

La possibilità di entrare nelle botteghe d'arte del passato permette di riscoprire il ruolo centrale assunto dal maestro, che ha rappresentato non solo un riferimento importante sul piano tecnico-procedurale, ma è stato pure chiamato a svolgere un ruolo ben più complesso, paragonabile al *pater familias* (Santoni Rugiu, 1995, p. 12). Egli, infatti, aveva il compito di occuparsi del soggetto in crescita, sostenendone il percorso globale.

Il maestro dunque rappresentava il perno della vita di bottega, che era organizzata grazie al contributo di diverse figure professionali con differenti livelli di competenza, passanti dall'apprendista all'operaio. L'importante riconoscimento sociale delle botteghe consentiva a queste di rappresentare un luogo formativo estremamente ambito da tutti coloro che desideravano apprendere una specifica arte ed è per questo che le modalità con cui si attivavano le forme dell'apprendistato erano regolate in maniera puntuale da un sistema contrattuale alquanto meticoloso e particolareggiato, stipulato tra il maestro e la famiglia: quest'ultima lo vedeva come un'importante opportunità, in quanto il lavoro del bambino o del ragazzo (si parla di un'età che va dai nove ai diciotto anni) era socialmente accettato, dato che era ancora lontana la rappresentazione del lavoro infantile risalente alla rivoluzione industriale e coincidente con lo sfruttamento minorile.

La vita di bottega, regolata dai contratti, rivela come il bambino o il ragazzo spesso andasse a vivere a casa del maestro, il quale si impegnava a sostenerlo materialmente e a offrirgli i primi attrezzi del mestiere una volta terminato il percorso; il che avveniva con la realizzazione di un "capolavoro" o "capo d'opera" (Santoni Rugiu, 1995, p. 63), poi giudicato dalla corporazione.

Ma è necessario puntualizzare che, in realtà, non tutti al termine del percorso sarebbero diventati a loro volta maestri, pur possedendo elevate competenze; e questo perché a entrare in gioco c'erano aspetti molto più complessi e di difficile definizione, che possono essere ricondotti agli studi dell'epistemologo Michael Polanyi (1990). Questi teorizza l'esistenza di una conoscenza che assume aspetti quasi impalpabili, difficilmente circoscrivibili, tuttavia estremamente importanti, e che sembrano formarsi esclusivamente grazie alla relazione stabilitasi tra maestro e discente, tanto che alcuni mestieri, se non fosse avvenuto un passaggio diretto tra questi soggetti, erano destinati ad andare perduti per sempre.

Nell'apprendistato la *relazione* assumeva un ruolo fondamentale; a questa era riconosciuta una funzione implicante il "non detto", ciò che era trasmesso in modo non intenzionale, tanto che i momenti di condivisione della quotidianità con il maestro rappresentavano importantissime occasioni di apprendimento. All'interno delle corporazioni era diffusa l'idea che ogni arte possedesse una sorta di *mistero* destinato a essere trasmesso dal maestro non attraverso l'uso intenzionale di parole o dimostrazioni, quanto piuttosto per mezzo di un fare in cui l'implicito passava, ma che non poteva essere capito da tutti (Santoni Rugiu, 1995).

Era dunque necessario che l'apprendista possedesse la capacità di cogliere tutto questo attraverso una disposizione intuitiva a osservare e imitare i gesti, i comportamenti, ma soprattutto gli atteggiamenti del maestro, i quali costituivano la somma di contenuti culturali, tecnici ed etici non solo personali, ma della stessa corporazione dell'arte.

In questo modo era perpetuata una conoscenza antica e complessa che richiedeva un processo di insegnamento e apprendimento difficilmente traducibile in fasi o in insegnamenti intenzionali; questo processo era sostenuto, piuttosto, da un percorso maieutico o auto-maieutico (Santoni Rugiu, 1995), che introduceva l'apprendista anche a un complesso sistema sociale, consentendogli sempre di intuire le norme comportamentali e l'organizzazione gerarchica del lavoro.





Un esempio di quale fosse la vita di bottega ci è offerta dalla lettura dei testi dedicati ai maestri pittori del Duecento e Trecento: per gli storici dell'arte risulta evidente quanto sia importante conoscere la vita di bottega per interpretare correttamente le opere d'interesse storico e artistico.

Un primo aspetto da tenere in considerazione riguarda il fatto che il maestro pittore non coincideva con l'*artista*, nel senso contemporaneo del termine; egli era piuttosto un *artigiano* come lo poteva essere il falegname o il maestro setaiolo, tanto che spesso alternava il suo lavoro di bottega con quello dei campi (come nel caso dei pittori riminesi) (Delucca, 1992). Il maestro pittore era un artigiano, il cui lavoro rappresentava una risorsa per la comunità; dunque era socialmente riconosciuto, perché le sue opere presenti perlopiù nelle chiese, ma non solo, svolgevano un'importante funzione comunicativa e formativa nei confronti di una popolazione analfabeta.

L'organizzazione delle botteghe attivava precise scelte organizzative, attraverso una particolareggiata distinzione di compiti e ruoli, anche se non erano esclusi, se necessario, atteggiamenti cooperativi. Per comprenderne la complessità può essere interessante fare riferimento alla bottega di Giotto, il quale a sua volta era stato apprendista di Cimabue (Flores d'Arcais, 2001).

La bottega giottesca, vista l'entità delle commissioni che riceveva, era organizzata grazie alla presenza di molteplici figure che possedevano livelli di competenza diversi e in alcuni casi estremamente elevati, tanto che potevano persino scambiarsi di ruolo (Bonsanti, 2000, p. 56). Si trattava di un'organizzazione gerarchica molto ben coordinata da Giotto, il quale svolgeva un ruolo di capo-maestro (Zanardi, 2002), che includeva la presenza di altri maestri che avevano compiti analoghi ai suoi.

La qualità del maestro era dunque in parte legata alla sua capacità di organizzare il lavoro di bottega e Giotto sembra essere un esempio lodevole citato dallo stesso Cennini nel suo trattato dal titolo *Libro dell'arte*. In questo quadro, l'apprendista svolgeva un percorso di circa 12 anni, durante il quale aveva la possibilità di osservare tutti i ruoli presenti in bottega e assumere compiti adeguati alla propria competenza, la quale era affinata non solo durante l'orario di bottega ma anche al di fuori di questo.



*Esecuzione di iriminage.  
Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Roberto Travaglini.*

#### *4. Il modello dell'apprendistato nella tradizione budoistica: ieri e oggi*



Non poche di queste caratteristiche del nostro storico modello dell'apprendistato si possono ritrovare nell'antica tradizione delle arti marziali giapponesi, come pure in alcune sue più recenti espressioni, ormai piuttosto diffuse da qualche decennio anche negli ambienti della cultura occidentale – con il facile rischio, però, di un loro possibile travisamento per effetto di malsane e non adeguate interpretazioni.

Alcune di queste discipline si sono in gran parte prestate a una rivisitazione in senso sportivo (occidentalizzandosi quanto mai); altre invece hanno tentato il mantenimento dello spirito originario del *bujutsu*, come nel caso della disciplina dell'*aikidō* che, rifuggendo da qualsiasi possibile interpretazione che la rendesse assoggettabile al regime di uno sport, ha preservato molti valori dell'educazione tradizionale giapponese riservata al campo delle antiche arti marziali.

Com'è vero, però, che l'*aikidō* intende conservare molti elementi tipici dell'originaria tradizione buoistica (e dell'antico Giappone), è altrettanto vero che è un suo imperativo custodire intatti anche certi elementi caratteristici dell'*i-shin-den-shin*, un'espressione tutta giapponese che indica un singolare modo di trasmettere l'arte, possibile solo da cuore a cuore, da mente a mente, da spirito a spirito: da persona a persona. Si tratta di un metodo educativo incentrato sui valori pragmatici e intrinsecamente relazionali dell'apprendistato, che richiede la creazione di un rapporto del tutto speciale tra i protagonisti del processo educativo.

In effetti, l'insegnamento tradizionale del *budō* era fondato su un rapporto interpersonale il cui senso non era traducibile attraverso i convenzionali codici linguistici formalizzati dalla società. Il maestro educava attraverso la più sottile sfera del sentire, sollecitando nell'allievo le sue innate capacità intuitive e sensomotorie, affinché si realizzasse tra i due una profonda unità empatica e un'implicita condivisione di intenti. Costruire il sapere significava sintonizzarsi intimamente col maestro per apprendere insieme a lui quanto di esemplare e “magistrale” questi fosse in grado di esprimere nella quotidianità, ciò che richiedeva una prolungata convivenza tra i due e una tenace confluenza di propositi.

L'abbattimento dell'ego e la profonda trasformazione dell'essere costituivano importanti obiettivi del processo didattico-relazionale, implicando da parte dell'allievo un'accettazione incondizionata di quanto di incomprensibile e illogico poteva richiedere il maestro: talvolta le sue richieste potevano apparire addirittura offensive, se non dei veri e propri soprusi dal carattere non meno caparcioso.

Presso di noi simili atteggiamenti non potrebbero che produrre meccanismi difensivi improntati su reazioni di fuga o di attacco. È difficile il solo pensare l'accettazione (incondizionata) di simili proposte relazionali e, in effetti, il confine tra abuso e finalità benefiche si fa molto sottile. La differenza è condizionata dalle sensibilità individuali e dalle strutture culturali di pensiero che regolano i nostri atteggiamenti e le nostre intime tendenze interpretative.

Se i maestri giapponesi sconfinavano nel sopruso (almeno nelle forme apparenti), lo facevano col netto ma tacito intento di “stabilire un dialogo vero”, che consentisse “di trasmettere l'inesprimibile, direttamente, da cuore a cuore” (Tsuda, 2013, p. 41). Il loro scopo era quello di attendere che il ghiaccio si sciogliesse e che i talenti innati (per lo più inconsci) dell'allievo finalmente si esprimessero in azioni compiutamente realizzative e gratificanti.

Oggi le cose sono profondamente cambiate; ci si deve chiedere come una simile trasmissione empatica e un simile tipo di apprendimento intuitivo siano effettivamente atualizzabili in un ambiente culturale che negli ultimi secoli è arrivato a postulare un'educazione formale costruita su ben diversi ideali educativi.

Né si può trascurare quanto il processo di occidentalizzazione sia andato globalizzandosi, al punto da investire anche molte tradizioni culturali lontane dalle nostre, avendone in gran parte condizionato i relativi tessuti socio-comportamentali con caratteristiche di pensiero propriamente occidentali, fondati più che altro sul razionalismo e sulla produttività, sullo scambio commerciale: sono intenti che poco hanno a che fare con le originarie spinte storico-filosofiche di quelle stesse culture.

Se l'*aikidō* cerca di mantenere un ancoraggio con le antiche tradizioni marzialiste, non è insensato chiedersi come questo sia di fatto realizzabile in ambiti sociali refrattari alla *forma mentis* culturale che aleggiava ai tempi dei *samurai* e dello *shogunato*, e che sosteneva un'educazione non-verbale fondata su una relazione del tutto particolare con chi doveva trasmettere il sapere; questo era un sapere prassico piuttosto che un sapere meramente intellettuale, un *sapere come*, un fare concreto consistente in un pieno e diretto coinvolgimento del soggetto nell'attuale esperienza cognitiva (che in parte molto



ricorda certi aneliti della tradizione attivista delle cosiddette “scuole nuove” di ascendenza deweyana).

Perché questo processo si renda possibile, conta la *predisposizione*, non la conoscenza in sé (Tsuda, 2013, p. 41), la profonda motivazione al sapere (un sapere fattivo) e non la sua accumulazione teorica. In sostanza, il maestro si preoccupa di forgiare un terreno pronto per imparare a imparare, non interessandogli né limitandosi al semplice, quanto sterile accumulo di conoscenze. È un’educazione del subconscio, un complesso processo formativo di ampio respiro, coinvolgente un impegno globale del soggetto che comporta una profonda trasformazione interiore dell’essere.

È vero però che non sempre si è preparati e intimamente disponibili ad attivare questo processo. Tsuda in proposito riporta l’aneddoto di un *uchi-deshi* (discepolo interno) del maestro Haruchika Noguchi (1911-1976) (fondatore del *seitai sōhō* e scopritore del *katsugen undō*) che, nonostante gli sforzi, si dimostrò incapace di portargli una tazza di the nel momento giusto, quando cioè il suo maestro ne aveva desiderio, arrivando sempre o troppo presto o troppo tardi. Questi non era riuscito ad affinare la sua sensibilità intuitiva, né la sua capacità empatica, finendo così per rinunciare al ruolo di allievo per poi dedicarsi ad altro: si diede all’attività immobiliare e alla vita familiare. Tsuda conclude che “Quando non si è predisposti, è meglio cercare qualcos’altro” (Tsuda, 2013, p. 42).

Inoltre, va considerato che la relazione tra il maestro e l’allievo nasconde qualcosa di *misterico* e insieme di *esoterico*, nel senso etimologico sotteso ai due termini: l’invisibile e il nascosto, il non direttamente e immediatamente tangibile e apprezzabile, gli intenti inconsci e ineffabili, le motivazioni intime e indicibili sono i veri capisaldi educativi di un agire trasmissivo e simbolico che potrebbe sembrare non poco irrazionale e inappropriato agli occhi di un fervido razionalista cartesiano, di un abitante della materialista modernità.

Il maestro non chiede o propone apertamente, non adopera un vocabolario di tipo razionale; sprona il lato profondamente intuitivo dell’allievo; lo sollecita a emergere; e per questo utilizza uno stile comunicativo non diretto, né realmente direttivo (anche quando dovesse sembrarlo): il suo è un linguaggio simbolico ed evocativo. Soprattutto, pone il discente dinanzi ai problemi vitali e lo invita a risolverli in modo autonomo, inducendolo ad attingere dai suoi reali potenziali, affinché si *real-izzi* o, meglio, si autorealizzi.

In altri termini, lo pone dinanzi alla “sua” realtà, a quello che è, a ciò che Sri Nisargadatta Mahārāj (2001) chiama l’“Io sono quello”, che è la realtà intima emendata da qualsiasi falsa illusione di sé, consistente anche nei lati meno facili da accettare e osservare come propri. La relazione educativa propone una ricerca autoriflessiva, induce a riflettere su se stessi e i propri limiti (che significa al contempo osservare anche i potenziali più autentici e spontanei di se stessi).

L’intento formativo del docente è nascosto, raramente è manifesto, se non nei suoi corollari espressivi ed esortativi, o formali. Nell’esperienza educativa conta l’azione pura e genuina, l’esperienza diretta e immediata.





*Esecuzione di ikkyo.*  
*Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Roberto Travaglini.*

## 5. La metacomunicazione nella pratica educativa dell'*aikidō*

Questo tipo di relazione maestro-allievo è ancora piuttosto presente nell'arte dell'*aikidō*, anche se in modi che sono più confacenti alle culture con cui si adatta a convivere (per quanto si cerchino di preservare nei rispettivi luoghi di pratica, chiamati *dōjō*, i basilari elementi tipici di questo tradizionale modo di educare).

Una forma di naturale insegnamento-apprendimento è data dal rapporto stesso che si crea tra i praticanti nell'esecuzione tecnica: qui, si fa pregnante il mutuo rapporto non-verbale tra *tori* (che è chi esegue la tecnica) e *uke* (che è chi riceve e collabora alla realizzazione della tecnica), producendosi un rapporto sottile fatto di sensazioni e implicite forme di comunicazione fondate su meri fatti sensoriali e intuitivi, in cui è emergente il non-verbale e il meta-comunicativo. Ognuno dei due si fa al contempo protagonista di una tensione trasformativa (di sé e dell'altro) dal carattere intimamente ricorsivo e formativo.

L'energia delle due persone si incontra nella relazione tecnica, che è messa in unione (*ai-ki*) grazie a un'operazione di fusione delle reciproche sensibilità: la dualità scompare in vista di un'unità armonica creata spontaneamente da un generale atteggiamento di disponibilità, accettazione e condivisione energetica di ognuno dei praticanti, e questo può avvenire anche grazie alla messa in atto del *ki-no-nagare*, che consiste nel lasciare scorrere nel modo più spontaneo possibile il *ki* di entrambi i praticanti, vale a dire l'energia che caratterizza e anima un qualsiasi sistema vivente.

Più precisamente, i gesti eseguiti dai due praticanti evolvono nella relazione esecutiva al punto da trascendere l'esecuzione tecnica in senso stretto (*kata*), che è più tipica di discipline marziali che nel corso del tempo sono andate sportivizzandosi (com'è il caso del *karate*, del *kendo* o del *judo*) e che tendono a specializzarsi nella composizione di una serie ritualizzata di movimenti corporei formalizzati da strutture predeterminate e categorizzate di gesti.

Se nell'*aikidō* questo è pure vero soprattutto all'inizio, quando l'apprendimento si sofferma più che altro su tecniche piuttosto formalizzate che richiedono un costante e prolungato processo mimetico dei movimenti proposti dal maestro, l'auspicio è che poi lo svolgimento di queste tecniche prosime al *kata* possa evolversi nei più artistici e personalizzati *waza*, un termine che non è tanto facilmente traducibile con una semplice espressione e che potremmo definire come una sorta di personalizzazione artistica e funzionale di quanto il più tecnico *kata* implica.

I movimenti si affinano, si intensificano, facendosi profondamente vitali ed esteticamente avvincenti: allora si può parlare più propriamente di “arte dell'*aikidō*”, consentendo agli aspetti creativamente estetici (legati ai sensi) di emergere con la più autentica libertà espressiva.

È il momento in cui i movimenti aikidoistici si fanno particolarmente eleganti e ampiamente circolari (la circolarità è una particolare prerogativa dei gesti eseguiti durante questa pratica), e questo comporta il progressivo smussarsi delle “angolosità umane e relazionali”; il che significa l'avverarsi di un processo metapoietico e sublimativo delle più intime spigolosità psicofisiche grazie a un crescente allentarsi delle tensioni esistenziali (da quelle cognitive a quelle somatiche) che spesso connotano i corpi e le menti di soggetti fin troppo immersi (e identificati) nelle problematiche “liquide” (Bauman, 2002) e tese all'Avere (Fromm, 1992) della globalizzata e mercantilista cultura contemporanea.



*Esecuzione di ikkyo.  
Tori: maestro Y. Fujimoto; uke: Roberto Travaglini.*

### *Bibliografia*

- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.  
Bonsanti, G. (2000). La bottega di Giotto. In A. Tartuferi (A cura di), *Giotto. Bilancio critico di sessant'anni di studi e ricerche* (pp. 55-73). Firenze: Giunti.  
Delucca, O. (1992). *I pittori riminesi del trecento nelle carte d'archivio*. Rimini: Luisè.  
Flores d'Arcais, F. (2001). *Giotto*. Milano: Federico Motta.  
Fromm, E. (1992). *Avere o essere?* Milano: Mondadori.  
Gardner, H. (1991). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.  
Mahārāj, S. N. (2001). *Io sono quello. Conversazioni col maestro*. Roma: Ubaldini.  
Polanyi, M. (1990). *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*. Milano: Rusconi.  
Santoni Rugiu, A. (1995). *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.  
Tartuferi, A. (A cura di). (2000). *Giotto. Bilancio critico di sessant'anni di studi e ricerche*. Firenze: Giunti.  
Travaglini, R. (2009). *Educare con l'aikido*. Gardolo (TN): Erickson.  
Travaglini, R. (2011). *I processi formativi dell'aikido*. Pisa: ETS.  
Tsuda, I. (2013). *Uno*. Milano: Luni.  
Zanardi, B. (2002). *Giotto e Pietro Cavallini. La questione di Assisi e il cantiere medievale della pittura a fresco*. Milano: Skira.

*Tutte le foto sono di Dagmar K. Ebner. Bologna, aprile 2006.*





SAGGI

ESPLORARE LA PROFESSIONALITÀ DELL'EDUCATORE DI NIDO:  
L'IPOTESI DI UNA MAPPA GEOGRAFICA PER RAPPRESENTARLA  
di Paola Zonca

Un numero consistente di manuali, saggi e articoli sul nido d'infanzia tenta di definire contesti e scenari in cui si muove (o – nel caso di soggetti in formazione – muoverà) l'educatore che opera in esso. Nondimeno ciascun professionista interpreterà in maniera unica e originale tali proposte. Individuare una modalità differente – quale la mappa geografica – per presentare ambiti, competenze necessarie e traiettorie di azione ha forse il vantaggio, pur mantenendo il punto di vista personale della lettura, di essere più immediata e offrire una visione d'insieme (Bruno, 2015).

Il lavoro trae spunto dall'*Atlante del mondo interiore* (Van Swaaij & Klare, 2001) per proporre una sorta di mappatura geografica di alcune componenti del mondo del nido d'infanzia, e in particolare le competenze, le strategie, le relazioni che l'educatore mette in campo per muoversi in questo micro-cosmo. Il presupposto è che, per chi si accosta per la prima volta (dal punto di vista professionale) al nido, come pure per chi lo abita già nel proprio impegno professionale quotidiano, veder raffigurato lo scenario del proprio ambiente di lavoro, immaginarsi proiettato in esso e studiare a tavolino le traiettorie da percorrere, aiuta a prepararsi più consapevolmente al viaggio da compiere nello svolgersi della propria vita professionale. Inoltre, attraverso le categorie della rappresentazione geografica, è possibile mettere in luce chiaroscuri e ostacoli che si incontreranno nel cammino, evidenziarne pericoli e insidie o, al contrario, scoprire e condividere oasi, risorse e giacimenti nascosti. Sono questi elementi importanti per percorrere sulla carta un viaggio formativo simulato a sostegno e completamento di quello reale e professionale. Dopo aver brevemente descritto il fascino antico delle mappe e della cartografia e aver presentato i motivi che rendono “mappabile” la vita al nido d'infanzia, nel contributo si suggerisce la mappa come mezzo per affiancare il codice orale e scritto, senza negarli ma semmai integrandoli, ravvivandoli e completandoli.

L'articolo tratteggia quindi le similitudini che intercorrono tra la redazione, e l'uso, delle mappe geografiche e il mondo educativo: categorie e linguaggio utilizzato, abilità di orientamento e capacità trasformatrice sono competenze comuni che rafforzano la convinzione che, in entrambi gli ambiti, risulti fondamentale la definizione di coordinate affidabili accanto alla continua ridefinizione del proprio percorso in chiave riflessiva.

A large number of manuals, essays and articles on preschool educational services attempt to define the contexts and scenarios in which educators work (or will work, in the case of trainees). But each professional or trainee will interpret the descriptions in this literature in a uniquely personal way.

Representing the combination of early learning environments, educator skills and courses of action in a new format – such as a geographic map – may be advantageous to educators as it allows for a unique personal reading of issues they will encounter at work while at the same time providing an immediate and instantly effective view of the whole.

Drawing inspiration from the *Atlas of the Inner World* (Van Swaaij & Klare, 2001) the article considers charting some parts of the world of the nursery in the form of a map, in particular the skills, strategies and reports the educator uses to move around and operate within its confines.

The assumption is that by studying the landscape of the map around a table, imagining themselves in this environment and choosing which route to follow, professionals and trainees will begin to understand the journey options ahead more consciously. Furthermore, a geographical representation can ideally be used to highlight obstacles and dangers that lay ahead, at the same time showing where oasis and natural resources are located. The map will also enable the user to understand their own particular needs before undertaking such a trip, thus supporting and complementing the actual journey.

The article begins by outlining similarities between producing and using geographical maps, and the world of education: both share a range of common terms and vocabulary; they serve to help chart



progress and change course. The article illustrates how both depend reliable coordinates to be effective as well as prompting continuous reflexion on the journey so far and the one ahead (Scöhn, 1986).

After briefly describing the age-old charm of maps and cartography, followed up by a short explanation as to why life in preschool educational services could benefit from being “mapped”, the article will explore the possibilities inherent in maps as a means to support oral and written communication.



## 1. Considerazioni iniziali

Una parte consistente della letteratura scientifica che si occupa dell’educazione della prima infanzia è impegnata nell’elaborare definizioni e rappresentazioni di contesti e scenari professionali in cui si muove (o – nel caso di soggetti in formazione – muoverà) l’educatore che opera in un nido. Nonostante, ciascun professionista interpreta o interpreterà in maniera unica e originale tali proposte. Individuare una modalità differente – utilizzando la metafora della mappa geografica – per presentare gli ambiti, le traiettorie di azione e le competenze necessarie per educare al nido presenta il vantaggio dell’immediatezza (tutti conoscono le carte geografiche) e della originalità (pochi la utilizzano in ambito educativo). Anche la nostra proposta di lettura del “territorio-nido” resta aperta alla personale interpretazione da parte di chi legge, tuttavia confidiamo che l’itinerario presentato susciti riflessione e spunti per chi ha responsabilità di formazione dei futuri educatori e per lo sviluppo professionale di quanti già vi operano.

## 2. La cartografia, perché?

Una mappa è costituita dalla rappresentazione grafica di un luogo che permette di comunicare, in modo visivo e immediato, informazioni relative ad un territorio; in particolare, una mappa[1] geografica è indispensabile per orientarsi in una regione e individuare il percorso ideale per raggiungere una destinazione.

Nella storia dell’umanità la capacità di rappresentare il territorio con un disegno si è rivelata una abilità talmente utile per la sopravvivenza che, a parere degli storici, le mappe sarebbero un’invenzione più antica della scrittura e della matematica: graffiti risalenti a 15.000 anni fa già dimostrano una buona comprensione dello spazio da parte dei loro autori. Nel tempo e nelle diverse culture le mappe hanno assunto funzioni diverse (Garfield, 2016). Ogni Atlante geografico ricorda che per ripristinare i confini dei campi, quando il Nilo straripava, gli egizi ne tenevano traccia grafica; gli inuit della Groenlandia incidevano su pezzi di legno la linea della costa per ritrovare zone fruttuose di caccia e pesca; gli indigeni del Pacifico disegnavano mappe per ricordare e trasmettere la direzione delle correnti e le rotte percorribili fra le isole. Si hanno testimonianze dell’esistenza dei primi map-



pamondi nella civiltà babilonese (VI sec. a.C.) e i greci elaborarono le prime “carte” del mondo utilizzando reticolati topografici, proiezioni e misurazioni astronomiche; è lecito dedurre che il ruolo della cartografia crebbe con lo sviluppo delle civiltà.

L’impulso allo sviluppo della cartografia subì l’influenza anche delle scelte commerciali e delle imprese militari: le carte di Tolomeo, risalenti al II secolo, tornarono in auge nel corso del Quattrocento in concomitanza delle imprese marinare e delle nuove esplorazioni. In questo periodo, una visione del mondo più fiduciosa, le migliorie apportate alle imbarcazioni, la crescita delle attività mercantili – e, quindi, la presenza di mercanti in grado di ingaggiare e finanziare i cartografi – consentono e giustificano investimenti in un rilevante aggiornamento e miglioramento delle mappe fino ad allora disponibili. I navigatori potevano avvalersi delle carte nautiche esistenti, ma anche arricchirle con proprie osservazioni durante la navigazione. Sottolineiamo questo processo di progressivo arricchimento: gli avvistamenti e i rilievi oggettivi venivano compiuti sulla scorta di e grazie ai precisi riferimenti forniti dalle mappature definite dai predecessori.

A questa breve premessa sul significato e ruolo universale che le mappe hanno rivestito nella storia dell’uomo (per ritrovare un accampamento, una zona di caccia, per compiere un rilievo catastale, ecc.) occorre aggiungere un cenno alla complessità della loro costruzione; infatti, per la redazione dei disegni, il cartografo si impegnava in un lungo lavoro di sintesi tra differenti dati attinti da lavori precedenti, da documenti scritti e dai racconti orali degli equipaggi.

Ai nostri fini, è inoltre opportuno ricordare che le mappe allegoriche medievali e ancor più le mappe geografiche successive (ma lo erano anche i graffiti preistorici) certamente confermano la necessità impellente e concreta di essere in possesso di sicuri punti di riferimento per non perdere l’orientamento, ma si connotano ancor più come testimonianza culturale di un modo di “leggere” il mondo, anche in termini simbolici. Infatti, le raffigurazioni grafiche prodotte in ciascuna epoca ne sono il frutto e, di seguito, anche in base all’interpretazione che ne se ne dà[2], esse influenzano la successiva lettura degli eventi e delle esperienze.

Le mappe sono quindi “cornici dai bordi taglienti”, come afferma Bateson (1976) è impossibile porsi al di fuori delle cornici, anche se è un tentativo necessario che nel nostro caso aiuta ad assumere un nuovo sguardo per vedere se stessi e i propri strumenti di lavoro e di conoscenza. Il presupposto da cui muoviamo, utilizzando una cartografia per riflettere sulla professionalità dell’educatore di nido, è la consapevolezza che dentro una cornice le questioni assumono un significato diverso da quello che avrebbero fuori e che è proprio la cornice (più o meno tagliente) ad aiutare nella classificazione del messaggio.

Sia in senso materiale sia in senso simbolico, ogni rappresentazione concreta è preannunciata da una raffigurazione mentale e ogni cambiamento in entrambe è frutto di, e può portare a, una rivoluzione nel modo di guardare il globo terrestre e l’intero cosmo: piano culturale. Anche a livello individuale, una mappa narra certamente aspetti delle credenze e della vita di chi l’ha disegnata e influenza credenze e vita di chi ne fruisce: piano formativo; quest’ultimo, a propria volta, la corregge e riscrive investendo in essa tempo, impegno, denaro, a volte l’esistenza: piano auto-educativo.

### 3. Una “mappa” per l’educatore di nido

Parlare per immagini rende la comunicazione rapida, feconda e coinvolgente, poiché “le immagini hanno il vantaggio di essere più facilmente comprensibili. Lavorano più sulla somiglianza che sulla corrispondenza esatta con qualcosa di cui si parla o si vuol capire” (Nanni, 2016, p. 49). Tuttavia riteniamo che le modalità tradizionali di comunicazione linguistica non vadano ridotte o abbandonate a favore di altri mezzi espressivi; piuttosto, pensiamo che senz’altro sia opportuno che vi si affianchino e che tutte si integrino. Si tratta di lasciar campo in modo elastico e duttile a diverse forme di comunicazione al fine di garantire lo sfruttamento di tutte le possibili potenzialità di espressione e comprensione di ciascuna. Le immagini non si pongono in alternativa ai concetti, né si limitano a rivestire un ruolo banalmente strumentale; occupano piuttosto uno spazio che è sempre più attuale e aperto a nuovi sviluppi nella trasmissione di informazioni e nella costruzione di relazioni.

Nel secolo scorso negli studi pedagogici la dimensione spaziale è sempre stata scarsamente considerata a tutto vantaggio della componente cronologica dell’evoluzione del soggetto e della sua formazione. Invece, secondo studi recenti, la cartografia cui sopra accennavamo ha attivato e consentito



l'immaginazione mentale dello spazio e la geografia si rivela come un'influente pratica discorsiva; G. Bruno (2015) afferma che “l'esplosione dell'impulso cartografico, unita alla politica dello spazio, ha definito i contorni del soggetto e le forme dell'organizzazione sociale e, così facendo, ha rimodellato il senso di sé in rapporto allo spazio” (p. 285). Le mappe sono anche strumenti per vedere e sentire i luoghi, immaginarsi proiettati in essi; “per molti versi connessi, la geografia e il corpo condividono un territorio tangibile: il territorio dello spazio vissuto” (Bruno, 2015, p. 213): studiare una carta geografica è prepararsi al viaggio attivando aspettative ed emozioni.

Anche nello spazio educativo la persona si muove, tocca, scopre e si emoziona. Ma vi dovrebbe essere tutto un lavoro di prefigurazione degli interventi e delle esperienze che si proporranno, questo è ciò che chiamiamo “consultare preventivamente una mappa” affinché gli itinerari non siano solo casuali e si abbia almeno una qualche idea sia degli elementi strumentali del viaggio (strategie didattiche, mezzi, sussidi) sia delle dinamiche ed emozioni che ne scaturiranno.

È nostra intenzione, pertanto, utilizzare il linguaggio cartografico per rappresentare uno spazio e un mondo educativo particolare, quello dell'educazione della prima infanzia al nido, a partire dalla recente acquisizione che le topografie possono essere investite di una composita figurazione narrativa: “Una carta geografica, anche se statica, presuppone un'idea narrativa, è concepita in funzione di un itinerario” (Calvino, 1994, p. 23). Parallelamente, gli itinerari di un'azione educativa possono assumere forma di rappresentazione topo/carto-grafica. Lo sfondo in cui tale scelta si inserisce è costituito dalla pregnanza della mappa geografica e dall'immediatezza del suo modo di comunicare, elementi che favoriscono l'acquisizione diretta di uno sguardo d'insieme. Oltre a ciò, la ricerca e la successiva lettura di una mappa implica una certa predisposizione o volontà di muoversi attivamente nel territorio ivi rappresentato, e anche questo coinvolgimento in educazione non è di poco conto.

### *Mappe ed educazione: un confronto*

I motivi per accostare una raffigurazione topografica all'educazione – dell'infanzia[3] – sono numerosi, fra questi:

- entrambe presuppongono una disponibilità a muoversi “verso” mete;
- entrambe sono territorio di continua scoperta e non pretendono di essere definitive;
- entrambe rischiano di contenere ambiti scarsamente visibili, ancora poco conosciuti ed esplorati;
- benché la mappa, come l'educazione, sia sempre incompiuta, poterne utilizzare una consente di condividere e discutere con altri quale cammino intraprendere e per quale percorso viaggiare.

Ma le affinità fra la mappa geografica e l'educazione vanno anche oltre, infatti:

- in entrambi i casi il procedere esplorativo non esclude una conoscenza anche se non esaustiva del territorio prima di avventurarsi (importanza della formazione professionale iniziale); si aggiunga il valore del documentare le proprie esperienze e rilevazioni (appunti, catalogazioni) nelle perlustrazioni spaziali (nelle attività educative, la ricostruzione di quanto scoperto e sperimentato nel proprio agire professionale ne consente la condivisione e diffusione);
- i percorsi tortuosi che a volte si intraprendono possono condurre a esperienze e conclusioni originali e impreviste; quel che si vede o scopre esplorando il mondo reale dipende dalle categorie usate per decodificare la mappa e anche da eventuali errori presenti nella cartina o nella sua interpretazione (numerose sono le scoperte “casuali” a seguito di equivoci; Cristoforo Colombo certo tra i più famosi, ma pure altri). Anche nell'educazione poco o nulla è predeterminato e spesso, il successo o meno dipende dalla capacità di vedere la situazione (sguardo) e di interpretarla (competenze di lettura del “territorio”). Secondo Calvino (1994), se la geografia si costruisce come scienza sul dubbio e l'errore, anche in educazione avviene un fenomeno analogo (p. 25). Spazio per un certo margine d'errore esiste, purtroppo, persino nelle attività formative, ma la possibilità di non compiere errori eccessivamente gravi ed irreparabili e, quindi, di imparare dai propri sbagli dipende dal possesso di una mappa che consenta di tornare a riprendere la rotta.

Rivolgiamo pertanto un invito agli educatori che si accostano alla proposta di utilizzare e poi costruire mappe del proprio percorso professionale:





- leggerle sapendo che sono esito non improvvisato di un “modo di vedere” la professione educativa (storia dell’educazione e comunità di pratiche);
- cimentarsi direttamente nella esplorazione e ricognizione dei territori rappresentati (non adottare passivamente ma adattare);
- proporre poi un proprio personale criterio di lettura di quel mondo (condividere con altri e trasmettere quanto elaborato, senza “gelosie” professionali).

### *Disegnare le mappe*

Ci sembra dunque significativo proporre una “cartografia della professionalità” dell’educatore di nido poiché questa risulta un modello aperto e “la metafora geografica ne sottolinea la caratteristica dinamica, suscettibile di integrazione e aggiornamento” consentendo di prospettare una mappa continuamente ridefinita che “non solo delimiti confini conosciuti ma che tracci il disegno di *luoghi a venire*” (Preta, 2016, p. 15). Dalla lettura delle mappe proposte in ambito formativo, l’educatore può maturare una sorta di attitudine mentale al viaggio e al percorrere itinerari “pensati”, la capacità di immergersi in mondi ancora sconosciuti e di farne esperienza diretta e riflessiva.

Una volta in situazione, dopo essersi addentrato negli ambienti, aver familiarizzato col territorio reale e non più solo rappresentato, il lettore esploratore/educatore potrà, come i cartografi antichi, disegnare una mappa personale in cui: spostarsi oltre i confini delle terre conosciute; discutere le denominazioni tradizionali dei vari luoghi; disegnare traiettorie meno tortuose per raggiungerli; segnalare la trasformazione di un’area in altro (ad esempio da zona fertile a deserto, ma speriamo anche il contrario).

Si propone perciò di integrare l’argomentazione scientifica classica del pensare pedagogico e didattico con l’uso di forme “eccentriche” di organizzazione del pensiero, per amplificarne il significato. La mappa svela e offre una visione d’insieme; mostra la distanza tra i luoghi; i confini che li separano ma anche li uniscono; le traiettorie più rapide per collegare zone diverse. È simbolo che tenta di proporre un ordine razionale e geometrico per una realtà cangiante e complessa proprio quale è la vita in un nido d’infanzia. Il nostro scopo non è naturalmente quello di giungere a una definizione scientifica ed esatta di un territorio multiforme, ma di proporre una rappresentazione “grafica” sintetica di un preciso campo del sapere pedagogico; e questo attraverso l’identificazione di alcuni luoghi metaforici particolarmente fecondi e significativi. Si è tratto lo spunto per tale proposta dalla lettura di un esercizio proposto da Elisabetta Musi nel suo testo *Invisibili sapienze* (2011) in cui si accenna all’utilizzo di cartine del mondo interiore (Van Swaaij et al., 2001) per delineare una mappa esistenziale del proprio mondo emotivo; “compiere un viaggio nelle profondità di sé, indicando sulla cartina le tappe più significative della propria storia di educatrice” (Musi, 2011, p. 62). L’*Atlante del mondo interiore* (Van Swaaij et al., 2001) riunisce carte geografiche che ritraggono paesaggi immaginari con nomi evocativi di emozioni e occasioni e, come affermano gli autori, oltrepassano la semplice funzionalità delle mappe per arrivare invece a “spiegare i nostri dintorni [e mostrarci] come raggiungere il luogo in cui vogliamo andare” (p. 11).

Allo stesso modo nella nostra mappa si rintraccia il deserto dell’abitudine e accanto ad esso l’oasi della routine, per cui si può riflettere su quali elementi presenti nel contesto possono condurre da una zona deserta a un punto di ristoro. Oppure ancora immaginare che la cura – che tanta parte ha in questa professionalità – possa essere identificata con una palude, apre un percorso di revisione della prassi che proceda ad una “bonifica” dei gesti o dia punti saldi per non sprofondarvi.

Così come le carte geografiche tentano di ridurre ad una immagine piatta su un foglio di carta la forma “sferica” del mondo, allo stesso modo si incorrerà in qualche forzatura che potrà inevitabilmente comportare qualche imprecisione rispetto alle tradizionali trattazioni pedagogiche. È infatti impossibile pensare alla competenza educativa come ad un territorio che possa essere cartografato precisamente assegnandogli spazi ben definiti e tracciandone una mappa stabile, poiché lo spazio, come le dinamiche relazionali, deve essere continuamente ri-mappato. È un quadro che continuamente prende forma, viene scritto e riscritto, corretto e integrato, superato e aggiornato.

Ma ne vale la pena.





#### 4. *La riflessione pedagogica: dallo spazio alla spazialità*

Se, dicevamo, fino a qualche decennio fa, nelle proprie riflessioni la pedagogia ha dato “poco spazio allo spazio”, teorizzare la forma della mappa come strumento di conoscenza, quale dispositivo per organizzare il sapere e l’agire, contiene alcuni elementi per risvegliare l’interesse nei confronti di questa forma di rappresentazione anche in chi si occupa di educazione. Infatti, se la categoria dello spazio è adottata da una molteplicità di discipline (geometria, architettura, fisica, filosofia, prossemica, ecc.) in pedagogia si introduce solo di recente la dimensione della spazialità, in quanto capacità di strutturazione dell’esperienza nella quotidianità vissuta.

Nella teoria e nella pratica pedagogica si parla oggi di “spazio educante”, cioè dello spazio inteso come atto, fatto o segno educativo (Gennari, 1997). Anche in pedagogia, come in geografia, si discute dunque di mondi, territori, ambienti, confini, regioni, traiettorie, tappe, mete, percorsi, viaggi, avventure, sottosuoli, itinerari; inoltre, la formazione del soggetto avviene sempre all’interno di uno spazio specifico (sia esso l’aula, la casa, il quartiere, ecc.).

Alcune dimensioni di questo riscoperto rapporto tra spazio ed educazione possono essere ulteriormente esplicitate.

##### *Luoghi e corpi*

Come il corpo del viaggiatore anima i luoghi che percorre rappresentati sulle piantine, allo stesso modo il corpo dell’educatore abita spazi e relazioni e li fa vivere: conoscere e sapere, agire e relazionarsi, non possono essere il risultato di un ricevere passivo, ma nascono come prodotto delle azioni di un soggetto attivo e riflessivo. Se, come afferma Merleau-Ponty, il nostro corpo non è nello spazio come gli oggetti ma lo abita o vi si aggira e, attraverso di esso, noi abbiamo accesso allo spazio, è allora necessario che alla visione della mappa segua l’esercizio di una pratica educativa riflessiva e consapevole.

##### *La “mappatura” è opera collettiva per condividere*

Gli ambienti geografici, pur essendo sempre esistiti, prendono un nome e assumono un significato quando qualcuno li nomina e li identifica, li mette in rapporto fra loro o con un significato. Le mappe sono una rappresentazione del mondo e restituiscono la visione di chi le ha ideate, non sono pensate solo per chi percorre in prima persona un territorio, ma costituiscono anche un modo per consentire agli altri di raggiungere ed esplorare direttamente tali ambienti. Di più, le mappe favoriscono l’articolarsi di un discorso intersoggettivo poiché sono prodotto di una forma collettiva di scrittura, raramente sono il prodotto della mano di un solo cartografo. La mappa è frutto di un lavoro collettivo che porta inscritto su di sé il legame interpersonale.

La prima acquisizione infatti che si può derivare dalla lettura, o anche solo dalla prima visione, di una mappa è un’iniziale consapevolezza dell’esistenza di alcuni luoghi, di precisi territori che qualcuno ha esplorato prima di noi o di cui ha ricevuto racconti da chi li ha attraversati. I luoghi raggiunti non avevano nome, prima della redazione delle mappe. In questa operazione di attribuzione di significato lo spazio diventa “luogo”. Come ricorda Heidegger, prima che venga gettato un ponte esistono lungo il fiume numerosi spazi ma il luogo non esiste già prima del ponte; è in virtù del ponte che il luogo si definisce, anche come risultato di un’interazione tra uomo e spazio.

Allo stesso modo anche in educazione alcune prassi consuete e gesti scontati, che Musi (2011) definisce “invisibili sapienze”, possono apparire insignificanti finché un osservatore non fa assumere loro un valore, dapprima personale poi sempre più condiviso. Oltre alla scoperta, dunque, occorre riprodurre, *designare e disegnare* affinché anche altri possano partecipare all’impresa, del viaggiare o dell’educare.

##### *Scoprire e rappresentare*

Gennari (1997) sostiene che “all’interno di una pedagogia degli ambienti educativi si predispongono alcuni criteri di misura-umana-del-mondo. Tra essi si segnalano il mondo come *dimora*, il mondo quale *scoperta*, il mondo come *rappresentazione*” (p. VI). Per gli scopi del presente lavoro tralasciamo la prima dimensione, che pure è significativa, poiché è dalla propria dimora e dall’interpretazione che si dà di essa che prendono le mosse le altre due traiettorie. La conoscenza del proprio



habitat e dell'inesplorato procedono di pari passo: “tra la cartografia che guarda verso l'altrove e la cartografia che si concentra sul territorio familiare c'è un continuo rapporto” (Calvino, 1994, p. 26).

Ci proponiamo invece di approfondire brevemente quelle della scoperta e della rappresentazione, per le loro connessioni con il tema della cartografia poc'anzi accennato e dell'educazione che ad essa intendiamo idealmente collegare.

- È insito nell'uomo lo spirito della *scoperta*, sia degli spazi (e oggi dello spazio) sia dei territori educativi, che porta con sé lo svelamento di mondi altri rispetto al proprio e al conosciuto. In effetti esplorare non consiste solo nel percorrere località, ma anzitutto nel manifestarsi dei mondi che si affacciano lungo l'itinerario, spesso imprevedibile, del viaggio. Tutto ciò implica l'allontanamento dalle rotte consuete ma anche la capacità di distanziamento (e guardare una cartina geografica, in previsione di immergersi nel mondo che essa rappresenta, è senz'altro un esercizio di distacco) anche mentre si procede in un percorso consuetudinario. È facilmente comprensibile quanto la capacità di allontanarsi dal proprio oggetto permetta di indagarlo con maggiore cura e il risultato di tale attenzione è la possibilità di comprenderlo meglio, di possederlo di più, conquistando il noto e scoprendo l'ignoto.

Al momento della scoperta si aggiunge la necessità di dare un senso a quel che si è rintracciato. La capacità di prefigurarsi gli scenari educativi “ha bisogno di un occhio ‘libero’ che non si ferma di fronte al dato percettivo, nasce da un continuo sforzo di cambiamento di ottica e di richiesta di mutamento” (Pascucci & Staccioli, 2001, p. 45). La categoria della rappresentazione “travalica” in educazione l'idea dello spazio percepito, connesso con l'esperienza diretta e sostanzialmente senso-motoria di esso, e si apre ad un itinerario immaginativo che introduce una interpretazione e un'attribuzione di significato. Il pericolo della routinarietà (anche nei momenti delle *routine* del nido) può essere esorcizzato con un po' di inventiva, ad esempio, cambiando di tanto il luogo di un'attività, rinominando un gioco, ecc. senza per questo inficiare il significato “tranquillizzante” della ripetizione degli atti di accudimento. Sarà poi alla luce di tali nuove acquisizioni che l'educatore tornerà ad agire negli spazi ri-conquistati.

- Lasciare campo all'intuizione non preclude la riflessione, ma anzi la apre: “possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all'immagine visiva e quello che parte dall'immagine visiva e arriva all'espressione verbale” (Calvino, 1993, p. 93). Collegare e scegliere tra le infinite forme del possibile e dell'impossibile è interpretare l'*immaginazione* come repertorio del potenziale e dell'ipotetico, di ciò che non è stato né sarà ma avrebbe potuto essere. Attorno a ogni immagine ne nascono delle altre, si forma una serie di analogie, di simmetrie, di contrapposizioni: “l'immaginazione è una componente importante della nostra esperienza del mondo e del nostro senso di presenza in esso. Può fare una grossa differenza per quanto riguarda la nostra esperienza di identità e il potenziale di apprendimento insito nelle nostre attività” (Wenger, 2006, p. 200).

Spiegarsi attraverso il ricorso a metafore, immagini e miti o esprimersi per paradossi e similitudini secondo Bruner significa avvalersi del “pensiero al congiuntivo”; equivale a non aver a che fare con stabili certezze bensì con ipotesi, previsioni, possibilità umane. Questo allontanamento e superamento del presente, del panorama definito, dei territori conosciuti permette di agire la funzione propriamente educativa di prendere spunto dalla realtà per oltrepassarla. La categoria della trans-formazione del soggetto permea l'azione educativa così come l'azione dell'uomo modella lo spazio in cui vive.

Come sostiene Wenger, riprendendo la storia dei due scalpellini che definiscono in modo differente il gesto che stanno compiendo (rispondendo alla domanda “cosa fai?” il primo spiega: “scolpiro la pietra per darle forma perfettamente squadrata” il secondo afferma: “costruisco una cattedrale”), l'immaginazione è un processo creativo e generativo di nuove relazioni, col tempo e lo spazio, che diventano costitutive del Sé. È produzione di immagini, non visibili in precedenza, del sé e della propria relazione col mondo. La prefigurazione è la capacità non solo di “vedere”, ma addirittura di “manipolare, modellare” con gli occhi della mente, oggetti, strutture ancora inesistenti; enti fisici o elementi naturali ancora ignorati”.



Saper usare lo spazio per muoversi, spostare oggetti o individuare la strada che porta a un luogo definito non è complesso e avviene attraverso la semplice possibilità di avanzare in esso. Invece, è bene ricordare che esplorarlo e viverlo prendendone coscienza, padroneggiandolo e sperimentandone le caratteristiche è più difficile. Comporta il possesso della capacità di organizzarlo mentalmente, di rappresentarlo da vari punti di vista e staccarlo gradualmente da se stessi come osservatori privilegiati, in un tentativo di oggettivazione (Aiolfi, 2009).

### *Le categorie della “mappatura” per lo sviluppo professionale*

Par un professionista dell’educazione, la capacità di creare “mappe” (mentali o grafiche) del proprio lavoro consente di realizzare le condizioni spazio-temporali per poter rileggere le pratiche quotidiane e per sostenere i soggetti coinvolti (colleghi, genitori, ecc.) nell’assunzione del medesimo sguardo riflessivo e consapevole, tentando di mettere in comune la lettura di ciò che accade e la ridefinizione del territorio-nido abitato. Avvalendosi del lavoro che altri hanno svolto nella redazione di mappe consolidate, e prendendo le mosse dal loro tentativo di nominare spazi e percorsi dell’educazione si può quindi ricavare per il proprio operato una visione d’insieme che agevoli il lavoro. Vedere dall’alto sulla “carta” i confini o i possibili passaggi fra i luoghi (ponti, canali, comunicazioni, gallerie) consente di riconoscerli come percorribili, mentre invece fintantoché si vive appiattiti sul territorio delle esperienze comuni alcuni particolari facilmente sfuggono. Poter denominare un luogo, che come abbiamo ricordato non è più semplicemente uno spazio, è come sentirlo un po’ meno sconosciuto e incerto.

È tuttavia necessario riconoscere che, in parte, la mappa riduce la complessità, perciò da un certo punto di vista è, ovviamente, “riduttiva” e lacunosa; ciò avviene perché deve semplificare un territorio reale complesso, intricato e articolato. Se la mappa volesse essere esaustiva[4] sarebbe difficilissima da leggere, e quindi inutile. È vero anche che compito primo della mappa non è definire in modo univoco come esplorare il territorio, piuttosto è fornire uno strumento per orientarsi e non perdere la strada, perché ciascuno stabilisca il proprio cammino e magari scopra luoghi nascosti e suggestivi. Nella lettura della mappa diviene quindi protagonista il soggetto che, interpretando la realtà, supera le modalità di pensiero tradizionali, oltrepassa i significati consolidati e introduce una possibilità diversa di muoversi nell’ambiente.

## *5. Leggere mappe per scrivere la propria*

Fuor di metafora, è bene che ogni educatore parta con un bagaglio di informazioni, categorizzazioni, percorsi educativi e calcoli di velocità e distanze. Abbiamo già accennato che, una volta in possesso della “cartina”, ogni professionista sarà – in un secondo tempo – libero, alla luce anche dell’esperienza personale maturata, di rinominare i luoghi in modo differente. Anche perché ciascuno deve porsi come presenza originale nel mondo: “Esistere non è seguire una mappa, ma costruirne una propria azzardando l’imprevisto passo dopo passo” (Mortari, 2002, p. 147). Le modalità utilizzate per percorrere i luoghi raffigurati nella mappa sono uniche per ciascuno e si dispongono su un continuum fra opposte polarità: avanti/indietro, veloce/lento, diretto/esplorativo, restare nei confini/uscire dal perimetro (idealmente ogni porzione di territorio non è chiusa poiché su tutti i suoi lati confina con altro e contiene numerose potenziali opzioni di percorsi alternativi).

La circolarità tra mappa e il cartografo è la stessa che si presenta tra le attività formative (iniziali e in servizio) e l’educatore che finalmente opera in un contesto che ha dapprima visto solo raffigurato. Possiamo disegnare una mappa se conosciamo almeno approssimativamente un territorio e sappiamo come muoverci al suo interno, ma allo stesso tempo, se ci addentriamo negli spazi appena conosciuti, raccogliamo elementi per completare il quadro iniziale. È l’interazione stessa con l’ambiente a creare il quadro stesso.

Proporre una mappatura “iniziale” nella formazione degli educatori non significa dunque negare la possibilità che il singolo soggetto produca la propria o le proprie immagini; l’intento infatti non è l’acquisizione di forme statiche quanto piuttosto l’appropriazione dei concetti, delle pratiche, degli atteggiamenti e del relativo significato. Non si tratta quindi di puntare su abilità esecutive, ma di guidare con pazienza alla riflessione e all’osservazione, affinché non ci si irrigidisca in schemi pre-costituiti.



Un aspetto positivo delle mappe così come dell'evento educativo è che si aggiornano via via con esplorazioni successive e non possono dirsi mai definitive, hanno sempre margini di miglioramento, di maggior precisazione, contengono opportunità di ulteriore definizione e incentivano nuove ricognizioni e approfondimenti: “qualsiasi carta geografica, oltre che rappresentare luoghi e posizioni, è l'indicazione di *percorsi possibili*, definiti ma vari, che permettono innumerevoli scelte” (Preta, 2016, p. 17). Si potrebbe dire che i cartografi, pur precisi annotatori, assumano un atteggiamento permissivo riguardo all'itinerario da percorrere e lasciano ampi margini di libertà.

La costruzione della propria identità professionale richiede le competenze prima approfondite (rappresentazione e immaginazione), ma ricordiamo che è opportuno uno stretto ancoraggio con il contesto. Infatti la fantasia non lavora nel vuoto, non è fuga in un mondo irreale, ma – al contrario – propone uno sguardo più profondo sulla realtà basato su un'elaborazione che attinge al patrimonio di esperienze e immagini di cui la persona dispone, rafforzandosi quanto più esso è vario e ricco. “Può ‘vedere’ di più con la fantasia chi ha guardato di più nella realtà” (Manara, 2002, p. 106).

Per disegnare una mappa, e spesso anche per leggerla, si deve cambiare posizione, vedere dall'alto ciò in cui di solito siamo immersi, uscire dagli schemi consueti e porsi diversamente rispetto ai propri punti di riferimento, significa anche accettare di veder descritta in modo diverso quella che si è abituati a considerare la nostra identità. Per esplorare mondi nuovi è necessario “partire da”, quindi separarsi-allontanarsi dai luoghi familiari, dall'ordine simbolico dato per azzardare percorsi non tracciati.

Si deve però anche riconoscere che questo movimento doloroso e incerto, di lasciare il conosciuto in vista dell'ignoto, non equivale a perdere il proprio luogo di “appartenenza” ma semmai è un cercare (e trovare) il proprio posto nel mondo (Mortari, 2002). Anzi, a ben riflettere, è forse in virtù proprio del radicamento in un luogo specifico, alimentato da un ricco tessuto che nutre, che è possibile recuperare energie per partire.

E anche in questo caso il paragone con le mappe è calzante poiché queste sono sempre state un punto di partenza per nuove esplorazioni, un appoggio provvisorio per ulteriori ricognizioni in cerca di forme che non si erano prima svelate; attivando una riflessione sul, e in interazione col, mondo in un processo attivo e negoziale nei confronti dei mondi possibili elaborati da ciascuno (Sclavi, 2003). Più ci si apre alla complessità, dunque, più sono indispensabili strumenti e competenze di orientamento.

Abbiamo già argomentato che la rappresentazione su di una cartina porta con sé una implicita cornice di cui è necessario essere consapevoli; la mappa, d'altra parte, si pone come “cornice tagliente” nel senso che delimita col suo perimetro un territorio e lascia in ombra le terre limitrofe. Ciascuno è convinto dell'attendibilità delle proprie mappe, tuttavia esse sono sempre soggettive e parziali, non possono rappresentare tutto, scelgono di rappresentare qualcosa e non altro, tagliano fuori. La cornice taglia il quadro, lo distingue dallo sfondo con cui si confonderebbe e pone come centro un oggetto particolare, ritenuto appunto essenziale per l'economia del discorso. Così nel nostro caso la parte centrale è riservata al bambino e al suo mondo e i lati vengono lasciati alla famiglia (a sinistra) e all'esercizio della professionalità da parte dell'educatore (a destra). Si lasciano volutamente fuori dalla mappa, sottratti dall'azione dei bordi taglienti, altri panorami e scenari educativi.

## 6. Per concludere: orientarsi

Se è prevedibile e indiscutibile il collegamento tra la capacità di rappresentazione di un territorio e l'abilità di orientamento nel percorrerlo, può non essere altrettanto evidente il nesso tra le rappresentazioni delle competenze educative e la rotta da intraprendere per orientarsi nel proliferare delle alternative che si pongono quando si debba scegliere come educare. D'altra parte, anche le recenti teorie dell'apprendimento insistono molto sull'efficacia delle mappe mentali e delle mappe cognitive nel favorire immaginazione, memorizzazione e, soprattutto apprendimento significativo e non meccanico. Alcuni autori concepiscono la mappatura come un'arte della memoria e leggono le mappe come strumenti della tradizione mnemonico-emozionale che non avrebbero solo funzione informativa ma narrativa. Invitano anche a considerare l'impatto della capacità di creare mappe sull'identità personale non solo in termini di scrittura e definizione del sé futuro, ma anche come riappropriazione del passato.





Questa capacità di orientarsi collegando passato e futuro al proprio presente professionale viene facilitata dall'attività di “fissare” tramite immagini e grafica i percorsi compiuti o percorribili. E non solo di competenza nel raccapezzarsi tra elementi evidenti si tratta. La costruzione di una rappresentazione degli spazi aiuta a de-banalizzare il reale: a lungo andare, gran parte del panorama finisce per diventare usuale e scontato, o almeno così sembra all'apparenza, ma se si hanno spirito di scoperta e curiosità si possono scorgere novità, immaginare possibilità di esplorazione ulteriore o escogitare vie di fuga. La mappatura di ogni spazio percorribile non esaurisce le possibilità della cartografia, come alcune attività ripetute nel tempo non esauriscono l'educazione. Una cartina dettagliata può riportare anche informazioni sul sottosuolo (Annacontini, 2014) o indurre alla ricerca di resti e relitti sui quali la natura abbia ripreso il sopravvento: efficace rappresentazione delle dinamiche profonde e/o in ombra della formazione (Iori & Bruzzone, 2015). La metafora del fiume carsico, altro esempio, rende bene il concetto di “curricolo implicito” citato da Gariboldi (2007).

Vi è chi sostiene che i cartografi temano l'inconosciuto e invece di lasciare sulla mappa spazi vuoti li riempissero, non sempre in modo funzionale; spesso vi ponevano come sigillo *Hic sunt leones*... È probabile che anche in educazione sia diffuso il medesimo timore. Si ha sempre la tentazione di riempire, un vuoto, un silenzio, di conoscere tutto e saper rispondere a ogni domanda. Ma è forse possibile svincolarsi da eccessi di ansia definitoria, ritrarsi e ridimensionare le tentazioni assertive. Assumere un atteggiamento “sufficientemente sano” in cui si riconosce di non poter (e nemmeno voler) categorizzare tutto, di non aver risposte univoche e invece utilizzare parole porose (Mortari, 2015); lasciar insomma aperti margini di silenzio e fessure vuote. Assumendosi in prima persona l'impegno della scelta: “Le mappe dei territori che in un qualche momento futuro si dovranno probabilmente attraversare vanno aggiornate quasi quotidianamente, e lo sono, sia pure senza continuità o preavviso. [...] quale che sia la mappa che decidi di usare per orientare i tuoi spostamenti, tuo è il rischio e tua la responsabilità della scelta” (Bauman, 2008, p. 99).

Ma così come sono gli spazi vuoti sulle cartine a spingere all'esplorazione, allo stesso modo nei luoghi dell'educazione sono i silenzi e l'ignoto, la mancanza di conoscenza e le zone d'ombra non ancora precisate, che tengono vivi la crescita, la curiosità, il desiderio di conoscere e rendono possibile il progresso. Non occorrono risposte che semplifichino, delimitino, o categorizzino, quanto piuttosto agire nella consapevolezza che la risposta, che pure si affaccia, non finisce, non chiude, ma spalanca a un'altra domanda.

Siamo consapevoli che spesso l'aspirazione a conoscere resta frustrata, ma è allo stesso tempo vero che più si scopre più si ha sete di cercare, dilatando la propria razionalità fino ad abbracciare tutto: anche le cornici in cui ci si muove (Bateson, 1976). Poiché se è vero che quando ci si trova nella cornice si dimentica di esserci entrati, è più che mai necessario guardare con altri occhi, come dall'esterno, quel che facciamo come attori. Ci sembra che vedere la professionalità educativa rappresentata in una mappa possa aiutare gli educatori ad agire con maggiore consapevolezza dei territori che abitano.

#### Note

[1] Da un punto di vista tecnico vi sono alcune differenze tra cartina e mappa – ad esempio in termini di dimensioni del territorio rappresentato – ma ai fini del nostro lavoro i termini cartina, mappa, pianta, carta topografica saranno usati come sinonimi.

[2] In tema di “mappe” e del loro rapporto con il “territorio” riportiamo solo che Alfred Korzybski, padre della semantica generale, affermava “La mappa non è il territorio”, un concetto poi ripreso dalla Programmazione Neuro Linguistica (PNL): poiché il mondo non è sperimentabile “direttamente” ma solo attraverso impressioni sul sistema nervoso e le relative forme linguistiche per esprimerle, occorre essere consapevoli che le mappe linguistiche che utilizziamo possono finire per allontanarci dal mondo reale anziché aiutarci ad interpretarlo. In ambito filosofico contemporaneo è significativa la posizione di Baudrillard (1985) secondo il quale nel nostro mondo iper-reale “La mappa precede il territorio” non solo a livello di rappresentazione mentale che ne condiziona l'interpretazione ma perché è la realtà stessa (il territorio) ad essere scomparsa.

[3] È forse superfluo aggiungere che anche lo stesso “oggetto infanzia”, nella sua incompiutezza, chiede di essere esplorato come territorio sempre nuovo e mai definitivamente conosciuto. In questa costruzione con-





tinua di una cultura dell'infanzia risulta significativo il contributo del nido perché i professionisti che vi lavorano contribuiscono, singolarmente e come categoria, a integrare sempre maggiori dati utili alla sua comprensione.

[4] In ambito narrativo è utile in tal senso ricordare il paradosso de “La mappa è il territorio” dal racconto di Borges “In quell'impero, l'arte della cartografia raggiunse una tale perfezione che la mappa di una sola provincia occupava tutta una città e la mappa dell'Impero tutta una provincia. Col tempo codeste mappe smisurate non soddisfecero e i colleghi dei cartografi eressero una mappa dell'Impero che uguagliava in grandezza l'Impero e coincideva puntualmente con esso. Meno dedite allo studio della cartografia, le generazioni successive compresero che quella vasta mappa era inutile e non senza empietà la abbandonarono all'inclemenze del sole e degl'inverni. Nei deserti dell'ovest rimangono lacere rovine della mappa, abitate da animali e mendichi” (Borges, 1985, v. I, p. 1235).

### Bibliografia

- Aiolfi, A. M. (2009). *Numeri, spazio e tempo. Attività di scienze per fare matematica*. Roma: Carocci.
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*. Torino: L'Harmattan Italia.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Borges, J. L. (1984/1985). Del rigore nella scienza. In J. L. Borges, *L'artefice*. Milano: Mondadori.
- Bruno, G. (2015). *Atlante delle emozioni, in viaggio tra arte, architettura e cinema*. Milano: Johan & Levi. (Original work published 2002).
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Mondadori.
- Calvino, I. (1994). *Collezione di sabbia*. Milano: Mondadori.
- Garfield, S. (2016). *Sulle mappe. Il mondo come lo disegniamo*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Iori, V., & Bruzzone, D. (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Manara, R. (2002). *La matematica e la realtà. Linee di metodo*. Genova-Milano: Marietti.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni, C. (2016). *Parole e immagini. Un sussidio per la filosofia dell'educazione*. LAS: Roma.
- Ongari, B., & Tomasi, F. (A cura di). (2012). *Nido d'infanzia 5. Prospettive di ricerca e spunti per la formazione*. Trento: Erickson.
- Pascucci, M., & Staccioli, G. (2001). *Itinerari dell'educazione. Temi emergenti nella pedagogia*. Roma: Carocci.
- Preta, L. (A cura di). (2016). *Cartografie dell'inconscio. Un nuovo atlante per la psicoanalisi*. Milano-Udine: Mimesis.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Van Swaaij, L., & Klare, J. (2001). *Atlante del mondo interiore*. Bologna: Pendragon.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1998).



## SAGGI

### A SCUOLA CON I LINGUAGGI ESPRESSIVI: LA SCOPERTA DEL ‘DRAMA’ COME RISORSA DIDATTICA di Philip Botes

Le istituzioni scolastiche riconoscono un ruolo centrale ai linguaggi artistici, spesso espressione di una volontà di potenziamento delle arti all'interno del curriculum. Il contributo analizza alcune delle piste di ricerca internazionali riguardanti lo specifico settore delle *performing arts*, focalizzandosi in particolar modo su come il linguaggio teatrale e drammatico possa ripercuotersi sui processi di comprensione e apprendimento, migliorando la qualità della didattica della lingua straniera.

Educational institutions frequently recognize the central role of artistic languages as a need to promote arts within the school curriculum. The essay examines some international research areas related to the specific sector of the performing arts. In particular the focus is on how the theatrical and dramatic language may impact on the processes of comprehension and learning, allowing the improvement of the foreign language didactic's quality.

#### 1. Introduzione

Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado riconoscono un ruolo sempre più centrale ai linguaggi artistici, spesso espressione di una volontà di potenziamento delle arti all'interno dei *curricula*, carenti in tal senso. È proprio la potenza pedagogica insita in tali linguaggi, in grado di stimolare la componente creativa e quella emotivo-affettiva, a divenire un substrato trasversale alle singole discipline, con l'intento di perseguire il raggiungimento di *life skill* e competenze di natura comunicativa, che facilitino l'interazione interpersonale, al di là del mero apprendimento di un sapere contenutistico (EURYDICE, 2009).

Secondo tale paradigma, tra i differenti settori scientifici, l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere è tra quelli che più di tutti privilegia l'importanza delle emozioni, dell'uso del corpo, delle espressioni facciali e del contatto visivo (Tselikas, 1999), in quanto attraverso tali dimensioni del non verbale è possibile sopperire all'incomprensione del messaggio, ma soprattutto comunicare ciò che a parole non sempre si riesce a dire.

Nel corso della trattazione, verranno prese in considerazione alcune recenti piste di ricerca internazionali in ambito glottodidattico, che stanno dimostrando come le attività teatrali e *drammatiche* rappresentino delle modalità ottimali di facilitazione dei processi di comprensione e apprendimento delle lingue straniere (Sambanis, 2013).

Quanto è conosciuto questo specifico settore in Italia? L'immagine che introduce e rappresenta il fulcro del saggio si configura come l'esito di un'indagine condotta nella scuola primaria, in cui è stato chiesto agli studenti di riflettere sul ruolo dei linguaggi artistici e performativi all'interno della didattica curricolare, utilizzando diverse modalità di espressione e, quindi, dando maggiore corposità ai concetti, che non tutti riescono facilmente a trasformare in parole.

Il collage, realizzato con alcuni dei tanti disegni raccolti, dimostra quanto sia condiviso da parte dei bambini ritenere i linguaggi artistici strettamente ancorati alle discipline scolastiche (educazione musicale e all'immagine) o la rappresentazione teatrale sul palcoscenico connessa al momento finale di un percorso, che di rado ha a che fare con i contenuti affrontati in classe.





## 2. Tra linguaggio e comunicazione

Il processo di apprendimento-insegnamento di una lingua straniera rappresenta un momento alquanto delicato, che porta con sé tutta una serie di fattori da tenere in considerazione, nell'ottica della promozione del successo formativo di ogni singola persona. Parlare una lingua, infatti, implica una vera e propria messa in gioco di tutto il corpo, il quale partecipa in maniera olistica alla produzione e all'acquisizione del linguaggio.

Tutti i bambini normodotati acquisiscono la lingua materna naturalmente, secondo un percorso di sviluppo che li porterà a fare con la lingua, soprattutto nel periodo in cui persiste la plasticità neuro-nale e non si è ancora concluso lo sviluppo della lateralizzazione (De Marco, 2012), processo che terminerà approssimativamente intorno alla pubertà.

Il linguaggio viene comunemente considerato un sistema di comunicazione e, di conseguenza, un processo globale che coinvolge l'uso di numerosi fattori: organi della parola e dell'ascolto, gestualità, mimica facciale, postura del corpo, sensi. Mutuando il pensiero di Vygotskij, il linguaggio concede ai bambini nuove opportunità per compiere azioni e creare informazioni grazie all'utilizzo delle parole che, mediante il contesto sociale e la relazione con gli altri, diventano sempre più complesse e pregnanti di significato.

Proprio in tale ottica, la comunicazione rappresenta un'attività molto più articolata del linguaggio verbale in sé e per sé, poiché le parole e i discorsi si arricchiscono di intonazioni, emozioni, situazioni, dando senso agli atti comunicativi. Dal momento in cui entriamo in relazione con un'altra persona comunichiamo anche senza parlare; quando poi utilizziamo il linguaggio verbale, vengono in aiuto le parole, colorate di suoni, accenti, che possono venire confermate o smentite dai gesti, dagli sguardi, dalle pause (Cangia, 1998).

Ciò nonostante, abbiamo molta consapevolezza di ciò che diciamo, ma poca del modo in cui parliamo. Più che mai nella società contemporanea risulta evidente quanto ognuno di noi sia molto più visto che ascoltato: il 55% di uno scambio comunicativo è dato dalla comunicazione non verbale, il 38% da quella paraverbale (il tono, le pause, il volume della voce) e solo il 7% dalla comunicazione verbale (Nanetti, 1996).

Tale prospettiva, all'interno del mondo dell'istruzione, implica un grande senso di responsabilità della comunità educante verso l'insegnamento dei processi comunicativi che, particolarmente in una lingua straniera, significa anche e soprattutto insegnare a scambiare messaggi efficaci. La comunicazione, infatti, necessita di almeno due partecipanti che mettono in comune dei significati, i messaggi, comprendenti una parte verbale e, prima di tutto, una non verbale, la cui efficacia si basa sul risultato e non sulle intenzioni di chi comunica.

Appare dunque importantissimo pianificare attività didattiche che rendano consapevoli gli studenti del significato e delle caratteristiche di una comunicazione efficace ed enfatizzare l'importanza dell'abilità di ascolto, troppo spesso trascurata in ambito scolastico (De Angelis, 2013).

## 3. Il processo glottodidattico

La storia dell'apprendimento delle lingue, volgendo gli occhi al passato, è stata caratterizzata nel suo evolversi da una vasta molteplicità di approcci e metodologie. Inizialmente la lingua veniva considerata più che altro un sapere da trasmettere al discente, il quale, assumendo un ruolo esclusivamente passivo, apprendeva in maniera meccanica vocaboli e strutture grammaticali preconfezionate, avulse da qualsiasi forma di scambio comunicativo autentico, con il risultato drammatico che la lingua diventava doppiamente straniera (Dufeu, 1998). È solo nel corso degli ultimi trent'anni che tale situazione è andata lentamente modificandosi, diffondendo in ambito glottodidattico approcci che privilegiano gli aspetti della comunicazione e dell'interazione interpersonale, in cui l'insegnante funge da facilitatore dell'apprendimento e rappresenta, altresì, colui che partecipa con lo studente alle dinamiche pedagogiche insite nel processo educativo. L'insegnamento è dunque concepito come un percorso di facilitazione dell'apprendimento, all'interno del quale il docente è sufficientemente consapevole del proprio compito, del rapporto con e tra gli attori implicati nel processo formativo, degli oggetti e degli obiettivi da perseguire.



Con il passare degli anni, il modello tripolare raffigurante il tradizionale processo didattico, composto da studente, docente e disciplina, è stato necessariamente arricchito e ampliato con un quarto elemento, rappresentato dalla modalità di comunicazione (Balboni, 2011), che richiede una profonda attenzione alle soggettualità di tutti gli attori, così come al bisogno primario di sperimentare forme e modalità di conoscenza adeguate agli stili apprenditivi dei soggetti in formazione. È possibile raffigurare tale modello come una piramide, in cui lo studente si trova al vertice, in una posizione privilegiata, in quanto è colui che apprende e dunque compie un atto presumibilmente volontario. Al contempo, esso interagisce in maniera costante con il docente e con la disciplina (posti alla base della piramide), comunicando anche e soprattutto grazie al linguaggio non verbale, carico della componente affettivo-emozionale.

Questo modello delinea un cambio di prospettiva nel processo didattico, poiché fino a qualche decennio fa l'apprendimento veniva interamente gestito dall'insegnante, considerato insieme al libro di testo, il mezzo di trasmissione del sapere per eccellenza. L'elemento di novità rispetto al passato è senza dubbio quello posto al centro della piramide, ovvero la modalità di comunicazione. A questo proposito, il docente possiede numerosi accorgimenti per diversificare la prassi didattica: usando le nuove tecnologie, le metodologie cooperative, i lavori di gruppo, la didattica *blended*, i linguaggi espressivi.

Da queste considerazioni emerge come l'insegnante sia in costante rapporto con la creatività, ad esempio ricorrendo all'ampia gamma di risorse per la progettazione, ma lo è anche lo studente che viene stimolato attraverso i differenti input forniti. Alla luce della scoperta delle intelligenze multiple, Gardner *in primis* fornisce al docente il pretesto e il dovere di predisporre materiali e attività diversificate, che non penalizzino nessuno, dando vita ad una scuola che diventa una bottega di apprendistato cognitivo (Collins, Brown, & Newman, 1995), in cui si sperimenta, si apprende insieme, si manipola il sapere in modo creativo. All'interno di questo scenario, il docente non ha bisogno di trovare un metodo o una teoria da seguire pedissequamente, in quanto è costantemente chiamato ad analizzare una molteplicità di idee che deve fronteggiare grazie alla propria creatività, riuscendo a superare i problemi e a rispondere alle domande che emergono all'interno della didattica (Noddings, 2013).

Proprio per quanto concerne l'insegnante, quale elemento fondamentale del processo educativo, in letteratura vengono individuate molteplici analogie tra la sua figura e quella dell'attore, che primariamente dovrebbe perseguire la finalità di raggiungere il cuore del discente, avendo cura delle relazioni interpersonali che instaura con gli allievi e del clima di apprendimento che riesce a creare. Daniel Pennac (2015) descrive in maniera assai efficace questo tipo di maestro, il quale non trasmette solo conoscenza, ma rimane impresso ai suoi studenti, perché riesce a suscitare meraviglia grazie al suo corpo, al suo modo di essere e di fare.

Il docente di lingua straniera ha sempre cercato in qualche maniera di assumere le caratteristiche dell'attore (Plath, 2010), recitando per richiamare l'attenzione del suo uditorio e, proprio in tal senso, insieme ai suoi alunni ha da sempre *fatto teatro* durante la lezione di lingua (Schewe, 1993). Entrambe le figure agiscono di fronte ad un "pubblico" al quale trasmettono dei concetti, delle idee, dei sentimenti nella maniera più accattivante possibile.

Mutuando il pensiero di Tauber e Mester (1994), l'insegnante deve infondere entusiasmo mediante un uso consapevole della voce, del corpo, dello spazio, ma anche della dimensione affettiva, cercando di trasmettere sentimenti ed emozioni positive, volti alla creazione di un clima favorevole all'apprendimento. Un uso efficace della voce e del corpo necessita di una variazione di intenzioni, intensità e naturalezza, che dovrebbero venire costantemente monitorati in termini di impatto sui discenti. Particolarmente nella didattica della lingua straniera, risulta più che mai rilevante l'uso del corpo, delle espressioni facciali e del contatto visivo, poiché attraverso tali dimensioni è possibile comunicare, entrare in relazione con gli altri e sopperire all'eventuale incomprensione del messaggio verbale.

#### 4. *Performing arts e lingue straniere*

Nella classe di lingua, l'insegnante deve cercare il più possibile di fare ricorso a strategie variegate per conquistare l'interesse dei propri allievi mediante un coinvolgimento cre-attivo, che passa dalla





scelta di contenuti e argomenti da affrontare, al lavoro di gruppo, all'apprendimento per scoperta, all'esperienza diretta dell'uso della lingua, al gioco (Rainer, 2008).

Quanto mai innovativo, specialmente in Italia, risulta essere il filone di ricerca emerso soltanto di recente riguardante l'apprendimento-insegnamento performativo (*Performative Teaching-Learning*). Questa tendenza è dovuta in gran parte al ruolo riconosciuto dal *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* rispetto ad alcune competenze chiave, emotiva e comunicativa fra tutte, che ha modificato la finalità della glottodidattica, prima orientata al raggiungimento della competenza formale dell'uso della lingua, ora sempre più incline alla *performance* linguistica.

Col susseguirsi dei differenti approcci che hanno caratterizzato l'evolversi dell'insegnamento delle lingue straniere, infatti, è stata enfatizzata sempre maggiormente la dimensione sociale e non verbale della comunicazione. Proprio per questo, l'approccio performativo in glottodidattica fa riferimento ad un apprendimento globale, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva.

Il concetto di performatività deriva dall'utilizzo compiuto dal linguista John Langshaw Austin (1987) relativamente alla teoria degli atti linguistici, attraverso cui delinea gli enunciati che, invece di descrivere l'azione, coincidono con l'atto che si sta esprimendo. Successivamente, la glottodidattica associa la valenza operativa del termine al teatro, alla musica, alla danza e all'arte visiva, quali strumenti a servizio dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Tra le molteplici arti performative, un ruolo preponderante appartiene al teatro e al *drama*, poiché, muovendosi tra la dimensione dell'azione e quella della narrazione, si configurano come delle forme più efficaci per la realizzazione dell'educazione estetica. È proprio grazie a questa specifica educazione, che diviene possibile rimettere al centro dell'interesse pedagogico la persona, la quale, attraverso l'esperienza estetica, esperisce una condivisione culturale, un ascolto critico e una ricerca espressivo-comunicativa.

È possibile quindi parlare di *performing arts* per contraddistinguere quelle forme d'arte in cui corpo, voce, oggetti vengono usati per trasmettere l'espressione artistica, caratterizzate da elementi, quali la *performance* e la partecipazione personale, che a loro volta sono riscontrabili tanto nelle arti, quanto nell'apprendimento delle lingue straniere (Diadori, 2014).

Insegnare una lingua attraverso le arti performative, termine ombrello che racchiude l'ambito estetico, le arti e la glottodidattica, significa attivare processi di apprendimento che combinano la dimensione motoria, visiva, uditiva, tattile, emotivo-affettiva con la componente cognitiva della produzione e della ricezione linguistica.

Il *performative teaching and learning* rappresenta dunque un vero e proprio approccio multimodale all'insegnamento delle lingue, che riconosce ad elementi, quali i codici non verbali, il movimento corporeo e le emozioni, un significato strategico, in quanto il discente viene coinvolto attivamente nel processo di apprendimento, trasformatosi in un'esperienza totalizzante. Il coinvolgimento del soggetto in formazione tramite esperienze sensoriali significative, in seguito all'utilizzo dei metodi attivi che stimolano l'immaginazione e l'utilizzo del pensiero divergente, genera un apprezzamento ulteriore per la lingua straniera (Jensen & Hermer, 1998) ed incentiva, altresì, le possibilità di una sua diretta acquisizione.

Un contributo interessante nel campo delle *performing arts* viene fornito da Hallet (2010), il quale definisce il concetto di competenza performativa come l'insieme delle abilità dell'individuo che permettono di comprendere e praticare situazioni di interazione sociale, riflettendo criticamente su di esse. Tali abilità si palesano quando si osserva attentamente la “società performativa”, all'interno della quale gli studenti devono trovare la propria strada.

È dunque mediante le arti, il teatro fra tutte, che è possibile promuovere uno spirito critico per l'analisi della teatralizzazione che avviene nella quotidianità.

## 5. Insegnare e apprendere attraverso il drama

Come è stato pocanzi citato, la pratica teatrale riveste un'importanza particolare all'interno delle *performing arts*, sinonimo di sperimentazione creativa delle potenzialità umane della persona, che racchiude in sé un forte valore in termini di apprendimento e al contempo di sviluppo di un sano equilibrio emotivo-relazionale (Buccolo, Mongili & Tonon, 2012). Il fare teatro rimanda altresì alla





comunicazione, alla narrazione, al gioco, quale strumento privilegiato di conoscenza primaria, in cui il corpo si configura come uno strumento indispensabile per la relazione interpersonale, che trova nel linguaggio teatrale una commistione ideale di dimensione verbale e non verbale.

Il corpo può essere considerato la fonte primaria di comprensione dell'esperienza e proprio per questo necessita di essere vissuto e agito nelle relazioni, evitando di vederlo snaturato, rinchiuso in una realtà che non gli permette di esprimere fino in fondo le potenzialità e le risorse dei propri linguaggi (Gamelli, 2005). Il linguaggio corporeo racconta molte più cose rispetto a quello verbale e ciò è assai evidente anche nell'azione educativa, che si concretizza nei comportamenti, nei gesti, piuttosto che nelle parole. Pertanto, il teatro appare il luogo privilegiato in cui le singole azioni, la motricità e la creatività si identificano nel pieno significato delle relazioni compiute a più livelli (Gioisi, 2012).

Tale prospettiva appare strettamente riconducibile anche alla sfera emozionale, in quanto parlare di emozioni significa fare riferimento in prima istanza all'analisi delle modalità vocali, mimico-espressive e gestuali attraverso cui si manifestano. A tal riguardo, va ricordato come le emozioni nel linguaggio teatrale possiedono una doppia valenza: da un lato si riflettono simbolicamente nei gesti, dall'altro possono essere vissute e suscitate dal movimento, da sensazioni fisiche o stati del corpo (Stanislavskij, 2008).

In seguito all'interesse mostrato dalla comunità scientifica internazionale verso l'utilizzo del linguaggio teatrale, sempre più ricercatori, in particolar modo quelli anglosassoni e germanici, hanno spostato il focus di attenzione verso questo filone d'indagine, soprattutto per quanto concerne l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere, andando a distinguere in maniera piuttosto marcata il *theatre* (teatro) da un concetto assai differente e molto più incline alla didattica performativa, il *drama*.

Il *drama*, diversamente dal teatro in ambito educativo, è orientato al processo più che alla messa in scena di un testo, poiché pone al centro dell'interesse pedagogico il discente e gli effetti prodotti dalla *performance*. Proprio per questo la centralità del *drama* risiede nell'apprendimento attraverso molteplici canali che, partendo da attività mutate dalla pratica attoriale, confluiscono in un'esperienza di sperimentazione e riflessione costante, spesso svolta in coppia o in piccolo gruppo non sul palcoscenico, bensì all'interno della classe.

Ecco, dunque, che il *drama* si configura come un facilitatore dell'apprendimento, in quanto gli studenti diventano parte attiva, interpretano ruoli differenti, affrontano situazioni da diverse prospettive in contesti che si permeano di significatività. Impersonare ruoli e recitare aiuta ad aumentare la sicurezza in se stessi, poiché accanto all'aspetto prettamente performativo dell'esperienza, risulta altrettanto fondamentale quello collaborativo (Almond, 2005). La dimensione gruppalmente infatti, fornisce il pretesto per la creazione di un clima di apprendimento protetto, privo di inibizioni, in cui ci si sente sicuri di esprimersi, perché tutti condividono il medesimo obiettivo.

Le attività teatrali consentono ai discenti di incarnare un tipo di apprendimento olistico: la recitazione può divenire un'esperienza viscerale, cognitiva ed emozionale che permette una reale acquisizione di contenuti, divenuti in tal modo maggiormente significativi e legati alla quotidianità.

Nella didattica delle lingue straniere l'uso del *drama* offre ai soggetti in formazione la possibilità di fare ricorso alla propria immaginazione per vivere la lingua, sperimentarla, aumentando la fluenza e la competenza comunicativa (Cumico, 2005), oltre che inserirla in un contesto reale, in grado di fornire delle esperienze di successo in situazioni di vita quotidiana. Promuovere il linguaggio teatrale favorisce una comunicazione di tipo spontaneo, scarsamente praticabile durante la lezione frontale, necessaria al fine di acquisire una lingua e di incoraggiare un uso efficace ed efficiente della stessa nella conversazione in un contesto sociale (Even, 2011).

Le attività *drammatiche* consentono ai discenti di utilizzare un sistema di scelte comunicative mediante le quali scambiare informazioni e idee in un setting immaginario, ma al tempo stesso ancorato alla realtà. Parimenti, il *drama* genera opportunità di un utilizzo diretto della lingua, sviluppando anche la competenza comunicativa interculturale, in termini di abilità di scoperta, maggiore apertura, curiosità, abilità di agire nelle e attraverso le interazioni (Byram, Holmes & Savvides, 2013).

Sotto il profilo linguistico, inoltre, Dinapoli (2009) ricorda che il *drama* promuove negli apprendenti di una seconda lingua una comprensione più ampia ed empatica dei contenuti impliciti di un testo, grazie alla contestualizzata esposizione agli aspetti linguistici, creativi ed emozionali del discorso.



La copiosa letteratura esistente evidenzia come la metodologia drammatica consenta agli studenti di assumere un ruolo attivo, trasformandosi da elaboratori passivi di informazioni a pensatori e utilizzatori della lingua straniera, ma anche investigatori e costruttori di conoscenza. I discenti possono dunque lavorare autonomamente al soggetto e all'oggetto del processo di apprendimento mediante esperienze, ricordi, comportamenti, valori, convinzioni, bisogni, sensazioni e fantasie, sperimentando il linguaggio verbale, così come quello non verbale.

Assumendo dei ruoli, gli studenti reagiscono e mettono in atto decisioni spontanee in maniera flessibile, con l'intento di risolvere il problema creativamente in risposta a delle vere e proprie sfide. Ciò si ripercuote anche sul piano linguistico, per cui le frequenti lacune lessicali, caratterizzate dalla necessità dell'utilizzo della parola sconosciuta o che non si ricorda, non saranno colmate mediante l'uso della lingua madre, ma verranno cercati modi alternativi per esprimersi nella lingua target. Tali *situazioni di emergenza* (Tselikas, 1999) forniscono un'opportunità di cambiamento, di allenamento della competenza comunicativa, anche ricorrendo all'improvvisazione, in cui i soggetti in formazione vengono stimolati in modo globale e non soltanto cognitivamente.

## 6. Conclusioni

Alla luce di quanto esposto, risulta più comprensibile inquadrare il processo di apprendimento-insegnamento, non soltanto quello afferente alle lingue straniere, come una diretta espressione del rapporto tra detto e non dicibile, fatto di una commistione di variabili, attori, strumenti, linguaggi, spesso fugaci e sottostimati.

Tale paradigma interpretativo appare maggiormente evidente quando ci si interfaccia col mondo della disabilità più grave, momento in cui l'utilizzo di canali e linguaggi differenti da quello verbale rivestono un ruolo strategico per entrare in relazione con l'altro e, conseguentemente, comunicare.

Ecco dunque, che il professionista della formazione della scuola contemporanea, non può esimersi dal ricevere una formazione che vada ad elevare le sue competenze, necessarie per sapersi muovere in ambienti difficilmente standardizzati e caratterizzati da un'utenza sempre più bisognosa di *cura*, più che di nozioni da apprendere. È forse l'impiego dei linguaggi espressivi uno degli strumenti più potenti per poter reinterpretare la didattica e la relazione educativa, discostandosi dalla massiccia propensione verso la tecnologizzazione capillare della vita e della scuola.

La prospettiva aperta dalle *performing arts* e, in particolar modo, dal *drama* in ambito glottodidattico, può invece reindirizzare l'attenzione di tutta la comunità educante, non solo quella dei docenti di lingue straniere, verso l'importanza della relazione interpersonale, poiché tali linguaggi assumono una reale valenza formativa, attraverso cui è possibile promuovere la maturazione delle capacità conoscitive, del potenziale personale, delle intelligenze multiple degli studenti e al contempo favorire l'integrazione dei saperi in un ambiente cooperativo e inclusivo.

## Bibliografia

- Almond, M. (2005). *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching-for the professional English language teacher*. Chichester: Keyways Publishing.
- Austin, J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marietti.
- Balboni, P. E. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2012). *Teatro e Formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: Franco Angeli.
- Byram, M., Holmes, P., & Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: Questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41, 3, 251-253.
- Cangia, C. (1998). *L'altra glottodidattica. Bambini e lingua straniera fra teatro e computer*. Firenze: Giunti.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181-231). Milano: LED.
- Cumico, S. (2005). Teaching Language and Intercultural Competence through Drama: Some Suggestions for a Neglected Resource. *Language Learning Journal*, 31(3), 21-29.
- De Angelis, B. (2013). *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*. Roma: Anicia.



- De Marco, A. (2012). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (2014). The role of performing arts in humanistic and intercultural approaches to foreign language teaching. In C. Nofri & M. Stracci, *Performing Arts in Language Learning. Proceedings of the International Conference. Roma 23/24 Ottobre 2014* (pp. 20-28). Roma: Novacultur.
- Dinapoli, R. (2009). Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.
- Dufeu, B. (1998). *In cammino verso una pedagogia dell'essere. Un approccio psicodrammatico all'apprendimento delle lingue*. Merano: Alpha&Beta.
- EURYDICE. (2009). *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa*. Disponibile in: [http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic\\_reports/113IT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113IT.pdf) [22 ottobre 2016].
- Even, S. (2011). Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo*. Milano: Meltemi.
- Gioisi, M. (2012). *Come in uno specchio. Teatro e formazione dell'io. Figure e percorsi del Novecento*. Roma: Anicia.
- Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 1, 5-18.
- Jensen, M., & Hermer, A. (1998). Learning by Playing: learning foreign languages through the senses. In M. Byram & M. Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nanetti, F. (1996). *La comunicazione trascurata*. Roma: Armando.
- Noddings, N. (2013). Standardized Curriculum and Loss of Creativity. *Theory Into Practice*, 52(3), 210-215.
- Pennac, D. (2015). *Una lezione di ignoranza*. Milano: Astoria.
- Plath, M. (2010). *“Spielend” unterrichten und Kommunikation gestalten. Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist*. Weinheim: Beltz.
- Rainer, E. W. (2008). *Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Stanislavskij, K. S. (2008). *Il lavoro dell'attore su se stesso*. Roma: Laterza.
- Tauber, R. T., & Mester, C. S. (1994). *Acting Lessons for Teachers: using performance skills in the classroom*. Westport: Praeger.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.



SAGGI

L'EDUCAZIONE DEL CUORE NELLA SOCIETÀ COMPLESSA:  
LASCIAMO “DANZARE” LO SPIRITO

di Maria Chiara Castaldi

La fotografia protagonista di questo contributo stimola riflessioni significative su un tema ineludibile per la ricerca pedagogica oggi: l'educazione del cuore, che Bruno Rossi definisce “cuore della formazione umana”. L'invito di questa cornice frammentata è di guardare all'immagine proposta con lo sguardo pedagogico puro, capace di cogliere olisticamente l'“essere” nella sua triplice dimensione ontologica, etica ed ermeneutica. Attraverso l'*accompagnamento* sapiente di alcune voci autorevoli si è cercato di rintracciare nella dimensione corporea della bambina danzante, esplicitata da un movimento che si traduce nella libera espressione del proprio Sé, l'incontro e l'intreccio con la dimensione del sentire profondo, dell'apertura all'*altro*, della *relazionalità* quale sorta di *tensione* tra immanenza e trascendenza. L'approdo a cui si è giunti è la necessaria ri-tematizzazione della poliedricità della persona (homo prosaicus e homo poeticus, homo faber e homo ludens, homo oeconomicus e homo imaginarius...) nonché l'inaggirabile esigenza di considerare pedagogicamente la dimensione della spiritualità (Maria Montessori), attraverso una progettazione educativa che promuova la cura della dimensione profonda del Sé, che abita “in interiore homine”.

The photograph protagonist of this paper stimulates significant reflections on a unavoidable issue for the pedagogical research today: the education of the heart, which Bruno Rossi calls “the heart of the human formation”. The invitation of this fragmented frame is to look at the images proposed with pure pedagogical look, capable of grasping holistically the “being” in its threefold ontological dimension, ethics and hermeneutics. Through the skillful accompaniment of some authoritative voices, we have tried to track down in the body size of the dancing girl, made explicit by a movement which results in the free expression of one's self, the encounter and the interweaving with the deep feeling dimension, with the openness to others, with the relationship, as a sort of tension between immanence and transcendence. The landing to which it has come is the necessary re-theming of the complexity of the person (homo prosaicus and homo poeticus, homo faber and homo ludens, homo economicus and homo imaginarius...) and the unavoidable need to consider pedagogically human spirituality (Maria Montessori), through educational planning that promotes the care of the deepest dimension of the self, who lives “in interiore homine”.



“Danza la vita al ritmo dello spirito, danza al ritmo che c'è in te”.

*Danza la Vita*





Questa frase, tratta da un canto religioso, potrebbe costituire l'unica ed eloquente didascalia capace di penetrare con efficacia e immediatezza nella mente e nel cuore di chi *contempla* la fotografia protagonista di questo contributo. Quando la dimensione corporea, esplicitata da un movimento che si traduce nella libera espressione del proprio sé, si incontra e si intreccia con la dimensione del sentire profondo, dell'apertura all'*altro*, della *relazionalità* quale sorta di *tensione* tra immanenza e trascendenza (Clarizia, 2013, p. 15), ci si imbatte senza sovrastrutture e “ricami concettuali”, senza preavvisi di carattere teoretico e senza impalcature ermeneutiche, nell'autenticità senza veli di un'antropologia che spiazza e rischia di confondere o di lasciare indifferente chi vi si accosta senza uno sguardo pedagogico puro, capace di cogliere olisticamente l'“essere” nella sua triplice dimensione ontologica, etica ed ermeneutica.

Risulta arduo dare forma scritta al non-luogo dell'identità personale, allo spazio adimensionale della vera libertà che abita “in interiore homine” (S. Agostino), le cui tracce esteriori svelano solo in parte il mistero dell'essenza di ciò che è proprio dell'umano, nella sua costituzione di *essenza* calata nel *divenire* storico, il mistero di un interrogativo senza tempo: “quis est homo?”.

La realtà umana articolata e complessa, intessuta ed intricata nelle sue più svariate manifestazioni individuali e collettive, culturali e socio-economiche, esplicitantesi nei più vasti campi del sapere, continua ancora oggi a custodire il suo *mistero*, che non smette di affascinare e meravigliare senza mai lasciarsi totalmente irretire dalle logiche dell'epoca presente, dalle modificazioni degli assetti politici, dalle conquiste scientifico-tecnologiche, dal moltiplicarsi delle forme di comunicazione, dai relativismi culturali.

Inevitabile il richiamo alle suggestioni filosofico-ermeneutiche tratte dai paradigmi linguistici come il nesso che Heidegger stabilisce tra essere, pensiero, linguaggio e senso, un nesso la cui rilevanza risulta imprescindibile per il pensiero pedagogico contemporaneo. In tale prospettiva l'uomo si configura come una sorta di interrogazione pensante-vivente sull'*essere* e sul suo stesso *essere*. Se l'antropologia filosofica si è sempre interrogata sull'essenza dell'uomo, chi si occupa di pedagogia oggi non può negare la radicalità ineludibile della domanda.

Lo spazio dell'educativo, la possibilità stessa dell'educazione intesa come processo di umanizzazione (Hessen, 1962), richiedono di tematizzare, indagare e cogliere l'essenza dell'umano e i suoi *propria* nelle sue espressioni e nei suoi silenzi, nei molteplici linguaggi a volte indecifrabili, nell'esprimibile e nell'inespresso, nei gesti e negli sguardi, nelle luci e nelle ombre dell'esistenza, in accordo con l'assioma per cui “non si può non comunicare” (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1971).

Ciò che si esprime è sempre frutto di un *sentire* nelle sue diverse esplicitazioni, tale *sentire* proprio dell'uomo nel suo essere-in-relazione con se stesso, con gli altri e con l'ambiente, rinvia ad una relazione intesa come fondamento costitutivo della persona e ad una relazionalità interpersonale, non direttamente osservabile, ma proponibile come progettualità educativa di perfeibilità umana (Clarizia, 2013). Ed è proprio alla categoria del “sentire” che Bruno Rossi volge la sua teorizzazione pedagogica tematizzando il concetto di “homo sentiens” quale complementarietà necessaria all'“homo sapiens”, dimensione psico-affettiva che la progettualità pedagogico-educativa è chiamata, oggi più che mai, a promuovere, difendere e perseguire come *competenza affettiva*, attraverso l'acquisizione di quella che l'autore toscano definisce la grammatica del linguaggio affettivo (Rossi, 2006). Non si può non registrare, tuttavia, che da più ambiti dell'educazione formale, informale e non formale tale priorità pedagogica risulta ampiamente sottovalutata e marginalizzata: “Nei differenti contesti esistenziali così come nei luoghi dell'educazione formale non poche volte i sentimenti sono trascurati, censurati, sprecati e per questo non accreditati e utilizzati quali poteri in grado di connotare e qualificare il conoscere, il volere, il decidere, il sentire, il convivere, l'apprendere. Dimenticandoli, disattivandoli, estromettendoli, privilegiando il pensiero logico e l'intelligenza razionale e tecnica, si ignora o si sottovaluta che nella maturità affettiva può essere trovato il fondamento delle autonomie dell'essere umano e che, in fin dei conti, nell'educazione del cuore è da individuare il cuore della formazione umana” (Rossi, 2004, p. 9).

L'educazione ai sentimenti, dunque, come via luminosa percorribile nei due ambiti interrelati e connessi nei quali si estrinseca la vita: da un lato la sfera intra-personale, custode del senso ultimo del proprio esistere, sede vitale della libertà della persona, una libertà che va co-costruita nell'incontro con i valori del *bello*, del *vero* e del *buono* (Brezinka, 1989, p. 94) che l'educatore ha il compito di far tralucere come stelle luminose e desiderabili, quali risorse inesauribili di felicità; dall'altro lato la sfera inter-personale che trova nella relazione con l'altro la cifra ontologica del proprio “esserci”





(Heidegger, 1927/2005). Dalla *porta stretta* del paradigma psicopedagogico-relazionale l'esistere della persona si sostanzia, dunque, come ontologicamente relazionale, il cui sviluppo educabile si configura come evoluzione relazionale dalla totale dipendenza neonatale all'interdipendenza responsabile (Clarizia, 2013, p. 32). In tale approccio epistemologico la relazionalità significativa è *condicio sine qua non e medium* per la crescita del bambino che ricostruisce e riproduce il mondo attraverso l'esperienza relazionale armonizzando in modo non lineare e mai concluso l'incompiutezza della propria soggettività con la dinamica del processo di (auto)formazione continua.

Nel 1995 Daniel Goleman pubblicava il libro *Emotional Intelligence*, edito in Italia da Rizzoli nel 1997 col titolo *Intelligenza emotiva*: già allora lo psicologo statunitense teorizzava la necessità di insegnare l'alfabeto emozionale, inteso come l'insieme delle capacità fondamentali del cuore, augurandosi che, come accadeva negli Stati Uniti, anche in Italia le scuole potessero apportare un positivo contributo in tal senso introducendo programmi di alfabetizzazione emozionale volti all'accompagnamento dei bambini verso la scoperta e la padronanza di quelli che potremmo definire i social-skills essenziali nei più svariati contesti di vita. “Oggigiorno queste capacità sono fondamentali proprio come quelle intellettuali, in quanto servono a equilibrare la razionalità con la compassione. Rinunciando a coltivare queste abilità emozionali, ci si troverebbe a educare individui con un intelletto limitato: un timone troppo inaffidabile per navigare in questi nostri tempi, soggetti a mutamenti tanto complessi. Mente e cuore hanno bisogno l'una dell'altro” (Goleman, 1996, p. 4).

Ed è proprio in età infantile che alle relazioni mente-cuore si aprono frontiere inesplorate di interconnessioni possibili, non ancora rigidamente mediate dalle sovrastrutture dei sistemi culturali, non ancora sottoposte al controllo minuzioso dei processi cognitivo-razionali, non inibite da fattori sociali omologanti e narcotizzanti: sovra-sistemi e sotto-sistemi (Luhmann, 1990) che rischiano di tradursi in veri e propri rapinatori di parti significative del proprio sé, costrette spesso a restare urli silenziosi, in uno stato generalizzato di afonia emotiva.

“Per riconoscere il senso della vita emotiva nei processi formativi occorre ridare dignità ai sentimenti, riconoscerli, pensarli e agirli nell'educazione e nella formazione, perseguire il recupero delle tonalità emotive dall'oblio entro cui sono state relegate dal predominio della *ratio*. Anziché osteggiare le emozioni come un freno alla pienezza della formazione, la pedagogia dovrebbe perseguire l'obiettivo di coltivare l'esercizio di un sentire onnipresente e non 'opaco' e 'irrazionale', ma apertura alla verità, ai valori, alle risposte etiche, al volere” (De Monticelli, 2003, pp. 72-80), per far riappropriare il sentire del suo ruolo inaggirabile nella concezione e nella pratica dei percorsi formativi.

Penetrante ci appare, pertanto, la testimonianza, racchiusa in uno scatto fotografico (Castaldi.01.jpg), di ciò a cui non può non guardare con occhio attento e cuore aperto chi si occupa di educazione: una bambina nella libera manifestazione del proprio mondo interiore. È nelle braccia sollevate verso il cielo, nei piedi in movimento, negli occhi socchiusi, espressione sinergica e armoniosa del movimento danzante, che ci sembra possa trovare una plausibile conferma quanto scritto in queste brevi note. In un rapporto di complementarità ineludibile con le autorevoli asserzioni e le ricerche degli studiosi di pedagogia, l'interpretazione dell'eloquente messaggio dell'immagine proposta (Castaldi.01.jpg) ci pare un chiaro ed inequivocabile assenso all'urgenza di collocare all'ordine del giorno della progettualità pedagogica l'educazione del cuore (Castaldi, 2013, pp.73-76); attraverso la capacità penetrativa dello sguardo pedagogico, tale esigenza risulta trascritta a chiare lettere in quei *sentimenti* ed *emozioni incarnati* nella libera espressione di un corpo che *svela* molto di più della sua dimensione neuro-biologica nella relazione con l'ambiente, che si realizza nella spontaneità dinamica di una danza che si fa preghiera, contatto con l'*Altro* (Castaldi, 2013, p. 111), scevro da preconcetti e intimismi inibitori, *segno* di uno sguardo capace di chinarsi dentro di sé per cercarvi tracce di infinito. Evocativa anche la scelta del luogo fisico che ospita la “danza dello spirito”: uno spazio all'aria aperta, una statua di San Francesco con le braccia aperte e lo sguardo lontano, al suo fianco “fratello lupo” e sull'avambraccio un passerotto. Immagine emblematica capace di lanciare con immediatezza un messaggio che sembra gettare un ponte possibile tra la terra e il cielo, tra l'esteriorità e l'interiorità, tra il “fuori” e il “dentro” del cuore, attraverso la mediazione non rigidamente strutturata della realtà naturale che proprio nel Santo di Assisi fu via privilegiata e chiave d'accesso al proprio mondo interiore, preludio di autentica libertà.

Nel suo capolavoro del 1949 pubblicato in inglese col titolo *The Absorbent mind* e tradotto in italiano nel 1952 col titolo *La mente del bambino. Mente assorbente*, Maria Montessori raccoglieva con parole emblematiche il frutto di quello sguardo pedagogico puro, capace di poggiarsi silenzioso



e attento, rispettoso e discreto, oltre la “siepe” fenomenica dell’agire del bambino, “che da tanta parte dell’ultimo orizzonte il guardo esclude”, sguardo che in lei fu capace di *mirare* gli “interminati spazi di là da quella”, trasponendo in chiave pedagogica i vibranti versi dell’idillio leopardiano *l’Infinito* (1825). Ed ecco cosa vide la dottoressa marchigiana con la sua pedagogia militante fondata su uno sguardo scientifico e profetico in un tempo in cui le moderne scoperte delle neuroscienze si connotavano come utopie: “Esiste, ignorata, un’entità psichica, una personalità sociale, immensa per moltitudine di individui, una potenza del mondo che deve essere presa in considerazione; se aiuto e salvezza possono venire, ci verranno soltanto dal bambino; perché il bambino è il costruttore dell’uomo. Il bambino è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare ad un avvenire luminoso. Se veramente si vuole mirare ad una ricostruzione, lo sviluppo delle potenzialità umane deve essere lo scopo dell’educazione” (Montessori, 1949/1952).

Numerose e intense sono le suggestioni pedagogiche offerte dalla fotografia (Castaldi.01.jpg) scelta come cuore di questo contributo che ne costituisce la cornice frastagliata e problematizzante, inabile a dire tutto, a racchiudere in un bordo definito l’immenso spazio dell’*essere educabile* nel suo linguaggio multiplo e pluridimensionale, in un tempo come il nostro segnato dalla meta-categoria della complessità sistemica, trama intricata di fattori (Morin, 1993), e dall’inarrestabile incedere della globalizzazione economico-finanziaria. Epoca in cui la razionalità scientifico-tecnologica necessita di un ritorno alla “bellezza tanto antica e sempre nuova” (Agostino, 2006, Lib.10.27.38) di un umanesimo che, con Edgar Morin (2012b), possiamo definire “planetario”, nella logica della complementarità e non più della disgiunzione, fondata “su una cultura della dialogica tra homo prosaicus e homo poeticus, tra homo faber e homo ludens, tra homo oeconomicus e homo imaginarius” (Morin, 2012a, p. 12).

Nel nostro tentativo di *dare forma*, o per lo meno di tratteggiare qualche possibile contorno di un pensare pedagogico mai compiutamente traducibile “ab intra ad extra”, ci siamo imbattuti in svariate facce antropologicamente costitutive dell’*umano* e della sua educabilità: dall’homo sentiens (Rossi) all’homo “poeticus” e “imaginarius” (Morin) declinati sul versante fondativo dell’educazione emotivo-affettiva, riteniamo, dunque, significativo proporre come altro lato possibile della poliedricità umana l’“homo spiritualis”, che si inserisce a pieno titolo in un sentire diffuso che registra un “nuovo bisogno del sacro” (Pinto Minerva, 2007, pp. 85-88), un ritorno al religioso “nella inquietudine del disincanto” (Cambi, 2006, p. 10). Autentica spinta interiore che si estrinseca in atteggiamenti religiosi nei confronti della vita e attraverso il bambino rivela i segreti della vita dell’uomo spirituale (Montessori, 1949, p. 131), tale approccio integrato considera la *spiritualità* una dimensione specifica dell’educazione, quale capacità di articolare un mondo di significati, valori e orizzonti di senso, e quindi ciò che è proprio dell’uomo in quanto uomo, nonostante i segni indelebili della storia, del tempo, dello spazio e delle culture. Educare al senso della propria spiritualità significa porsi in un processo di accompagnamento del percorso di auto-educazione del bambino, nella misura concreta della *presenza* che sostiene, incoraggia e vede *oltre* la siepe per additare nuovi orizzonti. Si tratta di quella che Maria Montessori (1949) definiva la riscoperta dell’anima del bambino, della dimensione religiosa abbracciata da una prospettiva universale e cosmica; già nel 1909 nell’opera *Educare alla libertà* l’autrice affermava il rischio di incorrere in un vero e proprio errore pedagogico, negando a priori il sentimento religioso nell’uomo e privando l’umanità dell’educazione di questo sentimento (Montessori, 1909/1950, p. 152), parte integrante della vita affettiva e apporto imprescindibile per lo sviluppo della libertà dell’essere umano, della disponibilità alla donazione e alla convivenza pacifica.

La danza della bambina proposta a guida di queste note, pur manifestandosi nella tangibilità del gesto, rivela un movimento tutto interiore dello spirito che, nella libertà espressiva, matura progressivamente la coscienza della propria interiorità e trova la più piena realizzazione nell’esperienza della *gratuità*, dimensione costitutiva del  *dono*, in un cammino di maturazione dell’autoconsapevolezza del proprio Sé, quale fonte di arricchimento personale e comunitario (Castaldi, 2015, p. 323). Origine delle motivazioni che muovono interiormente ad agire, il cuore può rivelare la profondità delle aspirazioni e dei desideri, nel suo essere sede privilegiata della capacità di amare, spazio di apertura alla compassione e alla comunione universale (Braidò, 1992, p. 332).

Educazione alla dimensione spirituale implica necessariamente la presenza di un educatore che conosca l’efficacia di un accompagnamento premuroso che sappia valorizzare la ricettività interiore dell’animo del fanciullo, che si faccia carico, con autentico amore educativo (Castaldi, 2013, p. 75) delle persone a lui affidate, predisponendo il clima degli incontri e degli eventi, accompagnando e



sostenendo nei passaggi interiori ed exteriori dell'esistenza, al fine di consentire al bambino/adolescente di provare il “gusto” della vita spirituale che si realizza nell'accesso ad un livello profondo del proprio Sé. Non secondaria a tale scopo è la cura dell'ambiente educativo da inserirsi in una progettualità che ponga in risalto la presenza di relazioni umane significative, la vivacità dell'impegno formativo garante della libertà espressiva, in un'ecologia relazionale (Clarizia, 2013) tesa a favorire la presa di coscienza della propria interiorità, nelle sue luci e ombre, nei bisogni e desideri.

In una prospettiva pluridisciplinare integrata sono interessanti e utili per la progettazione educativa che promuova la vita affettiva e la spiritualità della persona, i risultati di alcune recenti ricerche in ambito psicologico e neurologico pubblicate nel libro di Lisa Miller, psicologa clinica, docente di Psicologia ed Educazione, e direttrice del *Clinical Psychology Program* alla Columbia University, dal titolo *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*, nel quale si evidenzia come bambini cresciuti con una vita spirituale intensa e ben sviluppata siano più felici, ottimisti, flessibili, e con strategie di coping più adattive per affrontare le sfide della vita quotidiana. La ricerca ha mostrato, in particolare, che gli adolescenti che curano la loro vita spirituale hanno meno probabilità di abusare di alcool e droghe, di impegnarsi in rapporti sessuali a rischio e di incorrere in dinamiche depressive, comportamenti e disagi dovuti allo sviluppo di un senso del Sé fragile e di una bassa resilienza. Si è rilevato come la promozione dello sviluppo spirituale crei feconde opportunità che consentono all'adolescente di costruire l'impalcatura interiore del proprio processo del “farsi persona” (Bruzzone, 2016), favorendo la formazione di un'identità equilibrata e della resilienza come competenza emotiva, il processo di significazione, e l'approdo a relazioni interpersonali positive e gratificanti.

Nell'introduzione del libro l'autrice asserisce con chiarezza: “I know childhood spirituality to be a powerful truth that is incontrovertible yet strangely absent from our mainstream culture. That ‘children are so spiritual’ is not merely anecdote or opinion, be it mine or anyone else’s. It is an established scientific fact” (Miller, 2015, p. 2). Successivamente specifica il concetto di “spiritualità” cui si riferisce la “science of spirituality”: “Spirituality is an inner sense of living relationship to a higher power (God, nature, spirit, universe, the creator, or whatever your word is for the ultimate loving, guiding life-force), [...] a personal relationship with transcendent” (Miller, 2015, pp. 6-7).

A conclusione di questa cornice “spezzata” con cui si è tentato di dare voce al bisogno innato dell'essere umano di una cura educativa che non sottovaluti la dimensione del sentire, che con Bruno Rossi (2006) riteniamo essere cuore pulsante dell'educazione stessa, ci preme sottolineare che la nostra proposta educativa non intende privilegiare la dimensione affettiva-emotiva rispetto a quella etica o intellettuale, bensì ne propone una possibile *integrazione*, nella consapevolezza dell'inefficacia di affrontare “in termini separati il mondo della cognizione e quello delle emozioni, pur sapendo bene che, nell'esperienza di colui che apprende, le due sfere sono inseparabili e ogni tentativo di gerarchizzarle è poco funzionale sul piano educativo” (Moscato, 1998, p. 7). Inevitabile la scelta di concludere con il richiamo ad una delle voci più autorevoli intorno a tale tematica nella storia del pensiero pedagogico, quella di Johann Heinrich Pestalozzi che già nella prima metà del XIX secolo avvertiva l'esigenza pedagogica di definire l'educazione come *formazione armonica e perfezionamento integrale della personalità nelle tre dimensioni del cuore, della mente e della mano* (Clarizia, 2004, p. 105).

## Bibliografia

- Agostino (2006). *Le confessioni*. Milano: Bur.  
Braidò, P. (1992). *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*. Roma: LAS.  
Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*. Napoli: Armando. (Original work published 1986).  
Bruzzone, D. (2016). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: FrancoAngeli.  
Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: UTET Università.  
Castaldi, M. C. (2013). Etica, esperienza e cooperazione nella ricerca educativa: riflessione teoretica e indagine metodologica. *Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, XI(4), 107-112.



- Castaldi, M. C. (2015). Presupposti ed obiettivi dell'educazione nel contesto scuola: dalla comunità al bene comune. *Formazione e Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione*, XIII(2), 319-324.
- Clarizia, L. (2004). *Pedagogia sociale e intersoggettività educante*. Roma: SEAM.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- De Monticelli, R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo* (a cura di F. Volpi). Milano: Longanesi. (Original work published 1927).
- Hessen, S. (1962). *Ideologia e autonomia dell'educazione e della pedagogia* (a cura di L. Volpicelli). Roma: Armando Editore.
- Luhmann, N. (1990). *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*. Bologna: Il Mulino.
- Maritain, J. (2007). *Cristianesimo e democrazia*. Bagno a Ripoli (Firenze): Passigli Editori. (Original work published 1943).
- Miller, L. J. (2015). *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*. New York: St. Martin's Press.
- Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sugarco.
- Morin, E. (2012a). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Cortina Raffaello.
- Morin, E. (2012b). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin con Gustavo Zagrebelsky e Gianni Vattimo*. Sesto San Giovanni (Milano): Mimesis.
- Moscato, M. T. (1998). *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*. Brescia: La Scuola.
- Pinto Minerva, F. (2007). Laicità e religioni a scuola. In F. Cambi (A cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale* (pp. 77-98). Roma: Carocci.
- Rossi, B. (2004). *L'educazione dei sentimenti. Prendersi cura di sé, prendersi cura degli altri*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Rossi, B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Ubaldini.





SAGGI

I SOVRUMANI  
di *Angela De Piano*

Per promuovere i Giochi Paralimpici l'emittente televisiva inglese Channel 4 ha realizzato un video che in poco tempo è divenuto virale. "We are the Superhumans" è il titolo del filmato che mostra persone disabili intente in azioni agonistiche straordinarie ma anche in attività comuni.

Esso celebra la tenacia dei disabili che ogni giorno, non solo alle Paralimpiadi, compiono gesti eccezionali. I protagonisti si definiscono *superhumans*: hanno infatti più cose in comune con i superuomini che con gli uomini comuni, dotati di tutte le potenzialità ma talvolta incapaci di sfruttarle e pieni di pregiudizi o insensibili verso chi è disabile. È straordinario vedere atleti disabili che battono ogni record, come Alex Zanardi, medaglia d'oro nella staffetta handbike, o Bebe Vio campionessa nel fioretto, o ancora Federico Morlacchi che ha conquistato una grande vittoria nel nuoto. Questi campioni sono diventati oggi esempio di forza, di coraggio e passione, per molti sono esempio di vita. Ma oggi è straordinario (nel senso di insolito stavolta, non di grandioso) anche incontrare un ragazzo disabile impegnato in una qualsiasi attività lavorativa. E chi riesce ad avere questa possibilità, spesso non ha un contratto regolare, oppure lavora solo attraverso cooperative, o ancora non percepisce alcuno stipendio (o lo percepisce inferiore rispetto a quello di un lavoratore normodotato). Purtroppo è straordinario anche incontrare persone disabili che viaggiano in treno, in autobus o in metropolitana. L'impossibilità di spostarsi e viaggiare non riguarda solo chi ha una disabilità motoria ma anche i disabili visivi o intellettivi. È poi tristemente straordinario laurearsi con una disabilità, tanto che nel nostro paese solamente il 2,55% dei soggetti disabili possiede un titolo di studio universitario. La nostra società deve fare ancora molto per essere davvero inclusiva. Molto può fare lo sport per migliorare l'inclusione: oltre ad avere un importante aspetto terapeutico, è un forte investimento sociale, che punta all'inserimento concreto dei disabili nella società. E molto può fare la scuola, dalla quale deve partire il cambiamento della percezione sociale della disabilità. È qui che occorre agire maggiormente per rafforzare nella società il suo aspetto inclusivo, ancora troppo debole.

The British Television Channel 4 has created a video to promote the recent Paralympic Games that has become viral. "We are the Superhumans" is the title of the video that shows disabled people performing extraordinary sports activities but also ordinary daily actions. The spot celebrates tenacity of disabled people that perform amazing feats every day, not only in the Paralympic Games.

The protagonists define themselves as superhumans: they have more in common with superhumans and superheroes than with able-bodied people, who have all the abilities but are unable to exploit them and are full of prejudice or insensitive towards disabled people. It is extraordinary to see athletes with disabilities that break every record, such as Alex Zanardi, gold medal winner in the handbike relay, or such as Beatrice Vio champion in fencing or, again, such as Federico Morlacchi, Paralympic medalist in swimming.

These champions today have become symbols of tenacity, courage, passion, and for a lot of people they are an example of life. But unfortunately today it is also extraordinary (with the sense of unusual, not amazing) meeting people with disabilities that are engaged in a work activity. Those who have this opportunity, often do not have a regular contract of employment, they work in social co-operative and don't earn a salary (or they are on half pay than able-bodied people). And it is unusual meeting people with disabilities that travel by train, bus, subway. The impossibility to travel and move, arises not only people who have mobility impairments, but also visually impaired and people with intellectual disabilities. And finally it is sadly unusual to get a degree with disability: in our country only 2,55% of disabled people have a degree. There is a lot more that should be done to be inclusive of people with disabilities. But taking part in sport can improve the inclusion: the sports activity has a therapeutic value and also it is a social investment, which aims to include disabled people in society. In this direction the School can do much: the change of the social perception of





disability must start from this point. We must start from the school to improve the social inclusion, that is still weak.



### 1. *We are the Superhumans*

“We are the Superhumans” è il titolo di un video realizzato dall’emittente televisiva inglese Channel 4 per promuovere la XV Edizione dei Giochi Paralimpici svoltisi a Rio de Janeiro dal sette al 18 settembre 2016. Si tratta di un trailer ideato per celebrare la forza, il talento e la tenacia delle persone con disabilità che ogni giorno, e non solo ai giochi paralimpici, compiono gesti eccezionali. Il video, divenuto virale, mostra persone disabili che, come veri divi, cantano, ballano e suonano pieni di entusiasmo al ritmo di *Yes, I can* di Sammy Davis Jr.[1].

“Sì, io posso. Noi siamo sovrumani”, questo ripetono i protagonisti del filmato. Esso mostra un pilota che guida un aereo con i piedi, un batterista senza mani, una mamma che culla il bambino con le gambe, alcuni ballerini con la protesi e altre immagini suggestive. Non solamente atleti paralimpici, ma persone intente in azioni quotidiane: guidare, scrivere, fare la spesa, lavarsi i denti.

Nonostante l’impegno del Comitato Paralimpico Internazionale per attirare l’attenzione su queste Olimpiadi (cosa riuscitissima come si dirà in seguito), ancora molto si deve fare per migliorare l’inclusione delle persone disabili. Perché è proprio nella vita di ogni giorno che esse si trovano ad affrontare le barriere più forti, concrete e mentali, molte delle quali causate dal pregiudizio e dalla discriminazione.

Ripetendo con forza *Yes I can* mentre si tuffano in piscina o eseguono passi di danza, i protagonisti del video mostrano che la loro disabilità non è un ostacolo e che la determinazione può superare qualsiasi difficoltà o preconcezzo. Dicono che possono fare tutto, ma non si dichiarano uomini *normali* (nonostante la normalità e il poter condurre una vita normale sia il loro più importante obiettivo), si dichiarano invece sovrumani.

Come i supereroi, termine che *superhumans* ricorda, possono fare tutto superando i loro stessi limiti. Nella loro quotidiana lotta contro le barriere, non sono infatti così lontani dai supereroi: spesso anche uscire di casa per svolgere una qualsiasi attività può trasformarsi in un’impresa sovrumana. Sono dunque supereroi, con la differenza che nessun potere sovranaturale li aiuta, come spesso accade nelle storie fantastiche, ma solo una grande tenacia e la voglia di inclusione e normalizzazione.



Figura 1: Immagine tratta dal video di Channel 4 (<http://www.channel4.com/programmes/were-the-superhumans>)

Per normalizzazione si intende la possibilità per un disabile di adeguare la propria vita agli standard che caratterizzano la vita di un normodotato, vivendo una vita del tutto normale (Causin & De Pieri, 2006): dunque poter andare a scuola, uscire con gli amici, sposarsi, lavorare[2].

Ma se le persone con disabilità si avvicinano ai *superhumans* per le continue difficoltà che devono superare, al contempo si allontanano dall'uomo comune, normale, ordinario, che possiede tutte le potenzialità ma che spesso è incapace di sfruttarle, colui che rimane ancor'oggi insensibile o ostile verso chi è diverso. Non è lui il modello da imitare: volere una vita normale per i disabili non significa voler essere come l'uomo *normale*.

Di fronte alla loro forza quotidiana, l'uomo normale è fragile, incoerente, debole. Occorrerebbe forse ribaltare la prospettiva e vedere l'uomo omologato e normodotato come una persona talvolta limitata, che non usa le proprie risorse, chiusa mentalmente, esempio da non seguire. Una poesia-canzone di Giorgio Gaber intitolata *Dall'altra parte del cancello* suggerisce questo ribaltamento di prospettiva: da quale parte del cancello si colloca l'uomo *sano*, libero di fare tutto ciò che vuole (che però non fa nulla), rispetto al disabile psichico, chiuso all'interno di un manicomio?

“Ho visto un uomo matto/è impressionante come possa fare effetto/un uomo solo abbandonato dimenticato/dietro le sbarre sempre chiuse di un cancello.

[...] Noi fuori dal cancello noi che siamo normali/noi possiamo avere un buon lavoro/una famiglia sempre unita/un'esistenza piena di rapporti umani.

Noi [...] che abbiamo gli strumenti per poterci realizzare con un titolo di studio/si può viaggiare si può avere il passaporto/la patente il porto d'armi e la domenica allo stadio. [...]

E noi da quale parte del cancello?”[3].

L'album in cui è inserita questa canzone si intitola *Far finta di esser sani* e l'uomo *sano* di cui ironicamente parla Gaber è l'uomo comune, che a sua volta si trova spesso a lottare per una sorta di inclusione ben diversa, feroce e senza un significato reale, chiaro e definitivo (Pingitore, 2013). È quella imposta dalla società consumistica che, con la sua richiesta continua di omologazione, pone barriere e non accetta alcuna diversità, procurando spesso alienazione e frustrazione. Può una società con questi fondamenti, omologata e selettiva, definirsi inclusiva?

Il concetto di diversità come risorsa da valorizzare emerge prepotentemente anche sui cartelloni pubblicitari di molte città italiane all'inizio degli anni Novanta.

Alcune famose campagne pubblicitarie realizzate per il marchio *Benetton* da Oliviero Toscani si sono basate per anni proprio sul concetto di diversità, tentando di trasmetterne il significato positivo di valore che unisce, e svalORIZZANDO al contempo l'omologazione.

Il marchio *Benetton*, com'è noto, usa lo slogan *united colors* (colori uniti) e le immagini di molte campagne pubblicitarie, alcune anche legate a progetti umanitari, hanno avuto il preciso obiettivo di ricordarci che la diversità non divide ma unisce (Semprini, 2003). Tale campagna ha dato origine a numerosi dibattiti e ovviamente anche a molte critiche sull'opportunità di usare messaggi contro la società consumistica per pubblicizzare vestiti[4].



Figure 2 e 3: Immagini pubblicitarie degli anni Novanta firmate Oliviero Toscani per Benetton[5]

Ma, polemiche a parte, è interessante notare come in quelle provocatorie campagne pubblicitarie, diffuse soprattutto nei primi anni Novanta, si sia voluto lanciare un messaggio così importante, sottolineando la necessità della diversità come risorsa: un pensiero questo non ancora così diffuso e popolare. Sono spesso proprio i canali mass mediatici, gli stessi che contribuiscono all'omologazione, a ricordarci nel modo più efficace che l'omologazione stessa è impoverimento, mentre la diversità è ricchezza: vent'anni fa erano i cartelloni pubblicitari e la televisione, oggi sono i social network e You Tube.

Di questi importanti messaggi massmediatici fa parte dunque anche il video promozionale delle Paralimpiadi che ha generato milioni di commenti e riflessioni sensibilizzando il grande pubblico sul tema della disabilità e sulla necessità dell'inclusione.

È certamente straordinario vedere atleti disabili che battono ogni record, come Alex Zanardi ad esempio, che in questi Giochi Paralimpici ha vinto diverse medaglie tra cui l'oro nella staffetta handbike[6]. L'atleta, ex pilota di Formula 1, è rimasto coinvolto nel 2001 in un incidente durante una gara automobilistica in Germania perdendo entrambe le gambe. Zanardi oggi è per tutti un simbolo, esempio di forza, coraggio e passione, per molti un esempio di vita.

Ma è altrettanto straordinario (nel senso di insolito stavolta, non di grandioso) incontrare un ragazzo disabile impegnato in una qualsiasi attività lavorativa. Fino a due anni fa nel nostro paese solo il 30% degli adulti con Sindrome di Down aveva un lavoro (Censis, 2014): ma di questi molti erano



senza contratto regolare, inseriti in cooperative e alcuni persino senza stipendio (oppure ne percepivano uno simbolico, inferiore a quello di un lavoratore normodotato).

Fare confronti sull'inclusione lavorativa nei vari paesi europei non è facile perché i diversi stati usano definizioni differenti in riferimento alla disabilità. Ma Italia e Francia qualche anno fa presentavano un dato simile: circa quattro persone su 100 avevano un riconoscimento amministrativo della propria disabilità. Ma mentre in Francia i disabili lavoratori risultavano il 36%, in Italia erano il 17% (Censis, 2012). Una percentuale troppo bassa per una società inclusiva.

Ci sono ancora troppi pregiudizi, soprattutto sui disabili intellettivi. Se questi pregiudizi vengono inizialmente o in parte superati, talvolta riemergono, annullando i risultati raggiunti e tarpando le ali a chi credeva di averli vinti. Un caso tra tanti è quello della donna di 37 anni con sindrome di Down allontanata dall'asilo nido di Ferrara in cui lavorava da tempo, dopo le lamentele di una mamma che ha ritirato dalla struttura il proprio figlio proprio a causa della presenza di questa educatrice ritenuta inadatta e “scomoda”[7].

È certamente straordinaria la medaglia d'oro di Beatrice Vio vinta nel fioretto alle Paralimpiadi: la diciannovenne di Venezia è stata colpita da bambina da una meningite che le causò una terribile infezione rendendo necessaria l'amputazione di avambracci e gambe. Nonostante questo evento Beatrice, detta *Bebe*, non si è arresa e si è distinta nella scherma in carrozzina.

Anche Bebe è divenuta un esempio di forza, un simbolo, diventando anche modella per la fotografia australiana Anne Geddes nell'ambito della campagna *#WinForMeningitis*, promossa dall'azienda farmaceutica *Gsk* per diffondere il messaggio che la meningite si può prevenire con i vaccini (Figura 4).

Ma è straordinario anche incontrare disabili che prendono semplicemente il treno, l'autobus o la metropolitana. Perché la rampa di accesso ai mezzi di trasporto è spesso assente o non funziona, le fermate sono prive di pensiline o di illuminazione, ulteriori barriere architettoniche impediscono di raggiungerle (ad esempio scalinate e continui saliscendi)[8].

L'impossibilità di spostarsi e viaggiare non riguarda solo chi ha una disabilità motoria. Oltre alle rampe spesso mancano alle fermate dell'autobus le segnaletiche per i non vedenti, oppure lungo le strade sono assenti i dispositivi sonori che segnalano nei semafori il via libera per l'attraversamento pedonale.







Figura 4: L'atleta Bebe Vio nella foto per la campagna per la prevenzione contro la meningite[9]

L'accessibilità ad un mezzo di trasporto non è nemmeno sempre una questione di attrezzature o dispositivi. Non lo è mai in verità, ma talvolta la vera causa del problema (ossia una forma mentis sbagliata che porta a disinteressarsi delle esigenze dei disabili) è più evidente. A farne le spese non sono solo i disabili fisici o sensoriali, ma anche i disabili intellettivi: anche per loro viaggiare può essere un'impresa. Recentemente alcuni ragazzi con sindrome di Down hanno avuto grossi problemi a prendere il treno: il bigliettaio della stazione li ha fatti allontanare perché troppo lenti; la loro lentezza faceva perdere il treno agli altri viaggiatori. Così a perdere il treno sono stati loro[10].

Ancora, è straordinaria la vittoria nel nuoto di Federico Morlacchi che in queste Paralimpiadi ha conquistato la medaglia d'oro nei 200 metri misti categoria SM9[11]. Affetto da ipoplasia ad una gamba che lo ha colpito dalla nascita, Federico ha oggi 23 anni e ha trovato nello sport e nell'agonismo uno stimolo per superare i limiti fisici della disabilità.

Ma è straordinario anche incontrare ragazzi disabili che si laureano: l'istruzione superiore non è facilmente accessibile e ciò si evince anche osservando i dati sconcertanti sull'inclusione scolastica che mostrano un vero e proprio crollo delle iscrizioni dopo la scuola dell'obbligo.

Un'indagine del Censis mostra questo crollo relativamente all'iter scolastico dei disabili intellettivi (Censis, 2014): il 97% dei bambini con sindrome di Down va regolarmente a scuola, ma questa percentuale si dimezza tra i ragazzi tra i 15 e i 24 anni. Lo stesso vale per i soggetti autistici: il 93% dei bambini con autismo frequenta la scuola dell'obbligo ma il dato scende al 67% tra i soggetti con 14-20 anni, e precipita al 6% tra gli ultra ventenni.

Un'altra indagine prende in considerazione tutte le disabilità (non solo quelle intellettive) e mostra che solo il 2,55% dei soggetti disabili è in possesso di un titolo di studio universitario (Istat, 2009): anche in questa indagine si può osservare un crollo della frequenza man mano che lo studente diventa adulto: il 50% degli studenti ha la licenza elementare ma solo il 7,5% ottiene il diploma di scuola superiore (Figura 5). Anche questi dati non sono accettabili in una società che ambisce ad essere inclusiva.

| REGIONI                     | Titolo di studio                                  |                                         |                                         |                                 |                  | Totale        |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------|------------------|---------------|
|                             | Dottorato,<br>Laurea,<br>Diploma<br>universitario | Diploma<br>scuola<br>media<br>superiore | Licenza<br>scuola<br>media<br>inferiore | Licenza<br>scuola<br>elementare | Nessun<br>titolo |               |
| Piemonte                    | 2,93                                              | 7,54                                    | 19,40                                   | 55,04                           | 15,10            | 100,00        |
| Valle d'Aosta/Valle d'Aoste | -                                                 | -                                       | 19,05                                   | 60,19                           | 14,69            | 100,00        |
| Lombardia                   | 3,34                                              | 8,08                                    | 18,77                                   | 55,59                           | 14,12            | 100,00        |
| Bolzano/Bozen               | -                                                 | 9,79                                    | 14,91                                   | 58,68                           | 12,47            | 100,00        |
| Trento                      | -                                                 | 14,31                                   | 11,95                                   | 60,48                           | 11,67            | 100,00        |
| Veneto                      | 2,49                                              | 6,43                                    | 17,02                                   | 52,95                           | 21,11            | 100,00        |
| Friuli-Venezia Giulia       | 1,76                                              | 7,40                                    | 20,09                                   | 55,94                           | 14,81            | 100,00        |
| Umbria                      | 2,38                                              | 10,58                                   | 19,44                                   | 52,30                           | 15,30            | 100,00        |
| Emilia-Romagna              | 2,98                                              | 7,70                                    | 16,84                                   | 53,33                           | 19,14            | 100,00        |
| Toscana                     | 3,35                                              | 6,84                                    | 15,25                                   | 57,68                           | 16,87            | 100,00        |
| Umbria                      | 1,60                                              | 9,05                                    | 10,32                                   | 55,74                           | 22,68            | 100,00        |
| Marche                      | 1,32                                              | 7,27                                    | 17,17                                   | 46,64                           | 27,60            | 100,00        |
| Lazio                       | 2,33                                              | 10,08                                   | 22,90                                   | 48,02                           | 16,68            | 100,00        |
| Abruzzo                     | 1,11                                              | 6,96                                    | 13,09                                   | 49,84                           | 28,98            | 100,00        |
| Molise                      | -                                                 | 9,27                                    | 6,59                                    | 43,74                           | 30,13            | 100,00        |
| Campania                    | 2,51                                              | 6,07                                    | 17,47                                   | 44,26                           | 29,69            | 100,00        |
| Puglia                      | 3,16                                              | 6,79                                    | 16,77                                   | 42,73                           | 30,55            | 100,00        |
| Basilicata                  | 2,67                                              | 5,25                                    | 19,07                                   | 36,54                           | 36,46            | 100,00        |
| Calabria                    | 1,30                                              | 8,34                                    | 13,37                                   | 42,61                           | 34,38            | 100,00        |
| Sicilia                     | 2,02                                              | 6,50                                    | 14,32                                   | 46,95                           | 30,21            | 100,00        |
| Sardegna                    | 1,95                                              | 6,15                                    | 18,00                                   | 44,04                           | 29,85            | 100,00        |
| <b>Italia</b>               | <b>2,55</b>                                       | <b>7,52</b>                             | <b>17,23</b>                            | <b>49,88</b>                    | <b>22,83</b>     | <b>100,00</b> |

Fonte: Istat, Indagine multiscopo "Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari - Anni 2004-2005"  
(-) = Stime di frequenza con errore relativo superiore al 75 per cento.

Figura 5: Persone con disabilità per titolo di studio. Tavola 1.10 della pubblicazione Istat (Istat, 2009)

Osservando nello specifico l'ambito universitario si possono analizzare anche i dati relativi alle singole disabilità (Figura 6).





**Tavola 3.6 - Serie storica degli studenti con disabilità iscritti all'università statale per tipologia di disabilità (valori assoluti e valori per 100 iscritti disabili)**

| TIPOLOGIA DI DISABILITÀ | Anno accademico |              |              |              |              |
|-------------------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                         | 2000-2001       | 2001-2002    | 2002-2003    | 2003-2004    | 2004-2005    |
| VALORI ASSOLUTI         |                 |              |              |              |              |
| Cecità                  | 537             | 567          | 677          | 713          | 764          |
| Sordità                 | 314             | 368          | 449          | 470          | 542          |
| Dislessia               | 131             | 95           | 92           | 63           | 68           |
| Disabilità motorie      | 1.724           | 1.837        | 2.302        | 2.601        | 2.814        |
| Difficoltà mentali      | 144             | 134          | 207          | 249          | 290          |
| Altro                   | 1.963           | 2.946        | 3.253        | 3.970        | 4.656        |
| <b>Totale</b>           | <b>4.813</b>    | <b>5.947</b> | <b>6.980</b> | <b>8.066</b> | <b>9.134</b> |
| VALORI PERCENTUALI      |                 |              |              |              |              |
| Cecità                  | 11,2            | 9,5          | 9,7          | 8,8          | 8,4          |
| Sordità                 | 6,5             | 6,2          | 6,4          | 5,8          | 5,9          |
| Dislessia               | 2,7             | 1,6          | 1,3          | 0,8          | 0,7          |
| Disabilità motorie      | 35,8            | 30,9         | 33,0         | 32,2         | 30,8         |
| Difficoltà mentali      | 3,0             | 2,3          | 3,0          | 3,1          | 3,2          |
| Altro                   | 40,8            | 49,5         | 46,6         | 49,2         | 51,0         |
| <b>Totale</b>           | <b>100,0</b>    | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> | <b>100,0</b> |

Fonte: Banca dati Cineca-Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca - Consorzio interuniversitario)

*Figura 6: Disabili iscritti all'università distinti per tipologia di disabilità. Tavola 3.6 della pubblicazione Istat (Istat, 2009)*

Ogni disabile, a seconda del tipo di disabilità, deve affrontare barriere diverse e “personalizzate”, incontrate anche durante il percorso di studio. Per chi ha una disabilità motoria può essere complicato accedere fisicamente all'aula o entrare in ascensore. La barriera architettonica, che alcuni considerano l'elemento più importante per determinare l'accessibilità o l'inaccessibilità di un luogo o di un edificio è forse la più monitorata oggi ed è fondamentale che ogni edificio pubblico sia a norma, pena la chiusura o pesanti sanzioni; per esserlo deve essere accessibile e quindi dotato di rampe d'accesso, parcheggi per disabili adiacenti agli ingressi, elevatori a norma per salire ai piani superiori e anche servizi igienici attrezzati per soggetti con disabilità motoria.

Questa forte attenzione all'accessibilità fisica è un dato positivo ed infatti, osservando l'immagine precedente (Figura 6), si può notare che l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità motoria è migliore rispetto a quella di altri disabili, soprattutto all'università.

Prendendo in considerazione altre tipologie di disabilità la situazione è meno buona: per certi studenti alcuni percorsi di studio sono difficili da intraprendere non a causa dell'inaccessibilità fisica, ma a causa dell'inaccessibilità dei contenuti: le discipline scientifiche ad esempio, in particolare la matematica, rappresentano per i disabili visivi un vero ostacolo, tanto che addirittura solo nel 2012 si registra il primo studente non vedente laureato in Ingegneria (De Piano, 2016).

Si tratta di contenuti didattici che per vari motivi sono molto complessi per chi non vede, in primis per la forte presenza di simboli e per l'uso frequente di elementi visivi quali diagrammi, grafici, tabelle. La tecnologia comunque negli ultimi anni sta facendo passi da gigante diffondendo software capaci di migliorare l'accessibilità di tutti i contenuti digitali per i disabili visivi, compresi quelli scientifici. Ma una società non sempre inclusiva, come si dimostra la nostra, potrebbe non sentire la necessità di inserire queste tecnologie nei percorsi formativi.

Se dunque sono straordinarie le imprese dei campioni paralimpici, che diventano esempi di vita e di ottimismo per tutti, sono straordinarie anche le azioni dei disabili comuni che vogliono condurre una vita normale. Tali azioni, come studiare, viaggiare o lavorare, non dovrebbero essere faticose e discontinue, ma dovrebbero essere sempre garantite e semplificate. Il fatto che sia ancora complicato oggi per un disabile poter vivere normalmente è una responsabilità di tutta la società, che si dimostra appunto non inclusiva.

Il messaggio del video di Channel 4 va dunque oltre la promozione delle Paralimpiadi. I disabili sono superuomini nella vita di ogni giorno, e non solo per i record sportivi. Lo sono doppiamente: in primo luogo perché riescono a superare i limiti della loro disabilità, in secondo luogo perché riescono a superare gli ulteriori ostacoli posti dalla realtà poco accessibile che li circonda. Prima delle medaglie paraolimpiche essi meritano il diritto alla normalità, compreso l'accesso alle scuole, all'università, al lavoro, alla vita sociale e affettiva.



Una riflessione conclusiva riguarda la necessità di svolgere le Paralimpiadi separatamente rispetto alle Olimpiadi. I cinque cerchi che campeggiano sulla bandiera olimpica rappresentano i cinque continenti uniti e sono simbolo di unione. Nelle Paralimpiadi atleti con disabilità provenienti da tutto il mondo gareggiano in numerose discipline sportive, mostrando le loro eccezionali capacità: sono campioni di alto livello che, esattamente come tutti gli individui, hanno potenzialità e limiti. Perché dunque le loro gare non sono presenti nella stessa manifestazione in cui vi sono i normodotati? Organizzare un unico evento, sarebbe forse più corretto.

Certo le Paralimpiadi rappresentano già un forte esempio di accettazione della diversità e questo è indubbiamente un traguardo; inoltre, rispetto al passato, hanno oggi una grande visibilità, legata anche a progetti creati ad hoc per promuoverle, come appunto il video di Channel 4.

Grazie alle nuove forme di comunicazione, soprattutto a quelle legate al web, molte persone oggi conoscono e seguono i giochi paralimpici, non solo soggetti disabili o indirettamente legati alla disabilità (parenti, amici e così via). Ciò nonostante le Paralimpiadi sono ancora una manifestazione secondaria rispetto a quella principale in cui gareggiano i normodotati. Se molti le considerano come sport minore, di serie b rispetto alle Olimpiadi ufficiali, probabilmente ciò è anche dovuto a questa linea di separazione che ancora esiste tra i due eventi. Oltre ovviamente ai tanti altri pregiudizi che ancora aleggiavano sulla disabilità.

Tali pregiudizi sono forti perché nella cultura sociale la disabilità è ancora vista come un limite e non come una ricchezza: occorre liberarsi da questo approccio sbagliato di fronte ad una realtà che non si conosce e a cui ci si avvicina spesso solo attraverso l'assistenzialismo o il pietismo.

Le azioni che possono essere intraprese per sensibilizzare bambini e adulti sul tema dell'inclusione e della diversità sono molteplici.

In questo senso lo sport è sicuramente un tassello importante. L'inclusione attraverso lo sport e il movimento, oltre ad avere un importante aspetto terapeutico, è un forte investimento sociale, che punta all'inserimento concreto dei disabili nella società (Ghedin, 2004; 2007). Lo stesso Comitato Paralimpico avvia continuamente presso le scuole percorsi e progetti incentrati sull'attività sportiva che prevedono anche corsi di formazione per docenti[12]. Quando agli studenti normodotati e disabili viene data la possibilità di assistere e partecipare insieme alle gare, essi mostrano un grande interesse e rispetto reciproco, ma sono soprattutto i ragazzi normodotati a provare ammirazione di fronte a chi, pur avendo una disabilità, è capace di gesta atletiche sbalorditive.

Soprattutto all'interno delle scuole bisognerebbe intensificare azioni mirate ad avvicinare concretamente tra loro studenti disabili e normodotati, attraverso attività come lo sport ma non solo, anche laboratori di psicomotricità, arte, musica, teatro e attività cooperative in generale (Cacciamani & Giannandrea, 2004; Conn, 2007; Di Rago, 2001; Formenti, 2006): il lavoro collaborativo, dove ognuno diventa elemento fondamentale e insostituibile per il gruppo, è molto utile a questo scopo. Soprattutto dalle scuole dunque deve partire il cambiamento della percezione sociale della disabilità. È qui che occorre agire maggiormente per rafforzare nella società il suo aspetto inclusivo, ancora troppo debole.

## Note

[1] Il termine virale, applicato ai mass media, caratterizza tutto ciò che si diffonde in modo rapido e capillare soprattutto attraverso il Web. Il video, pubblicato dall'emittente il 14 luglio 2016 sul proprio canale YouTube, conta oggi più di sette milioni di visualizzazioni (dati di ottobre 2016). Cfr.:

<https://www.youtube.com/watch?v=IocLkk3aYlk>. La canzone al suo interno è di Sammy Davis Jr. (1925-1990), cantante, attore e ballerino statunitense. Url:

<http://www.sammydavis-jr.com/>

[2] La Normalizzazione è l'approccio che più ha influito sulla diffusione dei moderni principi di inclusione dei disabili. È nato in Svezia negli anni Sessanta ad opera di Bengt Nirje con l'intento di garantire ai disabili intellettivi condizioni di vita simili il più possibile a quelle dei normodotati. Il concetto fu poi esteso a tutte le classi socialmente svalorizzate (Wolfensberger, 1972) e oggi possiamo definirlo come la possibilità per il disabile di gestire la propria vita in modo autonomo e con gli stessi diritti di un normodotato (Causin & De Pieri, 2006).

[3] Il testo è consultabile al sito della Fondazione Giorgio Gaber:



<http://www.giorgiogaber.it/discografia-album/dall-altra-parte-del-cancello-testo>. La canzone, del 1973, è presente nell'album intitolato *Far finta di esser sani*, uscito nello stesso anno. In questo periodo Gaber è fortemente influenzato dagli studi di Ronald Laing e si interessa molto ai malati, che ritiene più sensibili rispetto agli altri (Pingitore, 2013). Il riferimento in particolare è all'opera *L'Io diviso*. Cfr. Laing, R. (1969). *L'Io diviso*. Torino: Einaudi.

[4] Tra i vari studi è molto interessante quello di Andrea Semprini, *Analizzare la comunicazione. Come analizzare la pubblicità, le immagini, i media* (Semprini, 2003).

[5] Oliviero Toscani si è occupato della pubblicità Benetton dal 1982 al 2000. Una raccolta delle immagini più note è disponibile in:

[http://www.repubblica.it/cultura/2014/08/08/foto/oliviero\\_toscani\\_le\\_campagne\\_pubblicitarie\\_pi\\_provocatorie-93430769/1/#1](http://www.repubblica.it/cultura/2014/08/08/foto/oliviero_toscani_le_campagne_pubblicitarie_pi_provocatorie-93430769/1/#1)

[6] L'handbike è una particolare bicicletta che si sposta tramite manovelle mosse con le braccia, spesso usata da persone con disabilità agli arti inferiori. Cfr:

<http://paraciclismo.federbiciclisti.it/it/article/2016/09/20/paralimpiadi-bentornati-azzurri/bf066020-cc6d-469d-bddc-5cd961d285a5/>

[7] Cfr.:

[http://bologna.repubblica.it/cronaca/2015/10/08/news/ferrara\\_assistente\\_down-124592143/?refresh\\_ce](http://bologna.repubblica.it/cronaca/2015/10/08/news/ferrara_assistente_down-124592143/?refresh_ce)

[8] Problemi di accesso ai mezzi pubblici per i disabili sono segnalati ogni giorno; si citano solo a titolo esemplificativo tre link a notizie su questo tema, tra le tante pubblicate:

<http://www.ilrestodelcarlino.it/reggio-emilia/cronaca/barriere-disabili-bus-1.280155;>

<http://www.iltempo.it/politica/2016/02/26/sul-bus-manca-la-pedana-giachetti-e-argentin-a-piedi-1.1513221;>

<http://www.ilgiorno.it/martesana/cronaca/2013/09/13/949169-segrate-autobus-disabili.shtml>.

[9] La foto è stata pubblicata recentemente su molti siti web; questa è tratta dal sito del Corriere della Sera:

[http://www.corriere.it/foto-gallery/salute/pediatria/16\\_settembre\\_20/vaccinate-vostri-bambini-beve-vio-posa-anne-gaddes-la-campagna-contro-meningite-9ff4ceaa-7f21-11e6-882b-8c36c80b948f.shtml](http://www.corriere.it/foto-gallery/salute/pediatria/16_settembre_20/vaccinate-vostri-bambini-beve-vio-posa-anne-gaddes-la-campagna-contro-meningite-9ff4ceaa-7f21-11e6-882b-8c36c80b948f.shtml). La campagna è promossa da GSK, un'azienda farmaceutica impegnata nella ricerca di farmaci, vaccini e altri prodotti di automedicazione. Url: <https://www.gsk.it/>

[10] Cfr:

<http://www.ilgiornale.it/news/cronache/bigliettaio-contro-i-down-siete-lenti-toglietevi-e-fa-perder-1129961.html>

[11] Nella classifica funzionale del nuoto le categorie S9 SB8 SM9 sono composte da nuotatori con grave debolezza in una gamba; nuotatori con lievissimi problemi di coordinazione; nuotatori amputati ad una gamba. Cfr:

<http://dheaparalympicgames.blogspot.it/2011/09/le-classificazioni-funzionali-nel-nuoto.html> Sul campione Federico Morlacchi cfr.:

<http://www.gazzetta.it/Paralimpici/11-09-2016/paralimpiadi-rio-2016-ecco-primoro-morlacchi-show-nuoto-17020448558.shtml>

[12] Tra queste iniziative ad esempio Sport in classe, progetto promosso da Miur, Coni e Presidenza del Consiglio per potenziare l'educazione fisica e l'attività sportiva partendo dalla scuola primaria. Tra i suoi obiettivi è prevista anche un'attenzione particolare agli studenti con disabilità, grazie al contributo del Comitato Paralimpico che è presente con i suoi rappresentanti nella gestione delle attività inerenti il progetto. Url:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus160914>.

## Bibliografia

Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.

Causin, P., & De Pieri, S. (2006). *Disabili e rete sociale: modelli e buone pratiche di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.

Censis (2014). I disabili, i più diseguali nella crescita delle diseguaglianze sociali. In *Diario della transizione*, 3. Disponibile in:

[http://www.censis.it/7?shadow\\_comunicato\\_stampa=120959](http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=120959) [ultima consultazione 25/09/2016].

Censis (2012). *I bisogni ignorati delle persone con disabilità*. Disponibile in:

[http://www.condicio.it/allegati/36/Censis\\_BisogniIgnoratiPcD\\_2012\\_Sintesi.pdf](http://www.condicio.it/allegati/36/Censis_BisogniIgnoratiPcD_2012_Sintesi.pdf) [ultima consultazione 25/09/2016].

Conn, C. (2010). *Laboratorio teatro per bambini con disturbi dello spettro autistico. Giochi e attività per favorire le attività sociali e l'autostima*. Trento: Erickson.

De Piano, A. (2016, settembre). *Università accessibile a studenti con disabilità sensoriale: le difficoltà dei disabili visivi nello studio della matematica*. Convegno Internazionale ACCESS4ALL. Buone pratiche per promuovere l'equità e l'inclusione nell'università, Università degli Studi di Bergamo.



- Di Rago, R. (2001). *Il teatro della scuola. Riflessioni, indagini ed esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*. Trento: Erickson.
- Ghedin, E. (2004). *Quando si sta bene. Educazione alla salute e adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin, E. (2007) L'educazione attraverso il movimento: promuovere il ben-essere sociale in un contesto di inclusione. In A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Istat (2009). *La disabilità in Italia – Il quadro della statistica ufficiale*. Roma: Istat.
- Laing, R. (1969). *L'io diviso*. Torino: Einaudi.
- Pingitore, A. (2013). *L'urlo di Gaber. Psicologia di un artista*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Semprini, A. (2003). *Analizzare la comunicazione. Come analizzare la pubblicità, le immagini, i media*. Milano: FrancoAngeli.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.



## SAGGI

### GLI UGHI E LA MAGLIA NUOVA. PARALIPOMENI PEDAGOGICI TRA UGUAGLIANZA E DIFFERENZA IN UNA VIDEOLETTURA

di Roberto Gris

I libri illustrati possono aiutare i processi di apprendimento legati alle idee di uguaglianza e di differenza? Trasformare un libro illustrato in una video lettura rende lo stesso libro illustrato più fruibile ed interessante o ne cambia il messaggio e il senso?

Questo articolo cerca di chiarire questi dubbi, commentando una videolettura de *Gli Ughi e la maglia nuova*.

Can picture books help learning processes related to the ideas of equality and difference? Transforming a picture book in a video reading makes the same picture book more accessible and interesting or changes its message and meaning? This article seeks to clarify these doubts, commenting on a video reading of *The Ughi in the New Sweater*.



#### 1. Tra uguaglianza e differenza

Le idee di uguaglianza e di differenza sono speculari e complementari, hanno significati facilmente intuibili ed esprimibili e risvolti imprevedibili e contraddittori.

Nei processi di apprendimento, il pensiero divergente (Dallari, 2005) rappresenta tutti quei movimenti mentali che giocano e cercano forme di equilibrio tra strutturazione e decostruzione dei significati, tra canone e sperimentazione artistica, tra norma e trasgressione, tra uguaglianza e differenza. Nell'ambito della psicologia del profondo, il processo di individuazione avviene tramite un viaggio esistenziale tra simboli interiori ed esteriori, tra attribuzioni di significati alle esperienze e alle percezioni individuali e riferimenti a rappresentazioni presenti nella società nella quale l'individuo vive (Jung, 2006).

In termini di educazione alla cittadinanza, e non solamente nella fascia d'età dell'obbligo scolastico, il tema dell'uguaglianza-differenza assume sfumature politiche e sociali, occupandosi di processi e ragionamenti di convivenza tra cittadini (Nussbaum, 1994; Tarozzi, 2005): stereotipi e pregiudizi, credenze e specifici elementi socio-culturali influenzano i processi formativi dei singoli cittadini e delle loro relazioni politiche e spesso si formalizzano in discorsi tra *noi* e gli *altri*, tra *cittadini* e *stranieri*, tra *uguali* e *differenti*. Inoltre, assistiamo sempre più frequentemente a forme di restaurazione identitaria improbabile, ispirate o di chiusure nei confronti, legati per lo più a nazionalismi di stampo romantico-ottocentesco. Accade anche di ammirare le molte formule didascaliche del politicamente corretto che, nascendo da esigenze di rispetto e di tutela di diritti negati, trasformano le





migliori intenzioni in prediche dalle parole disinfettate; anestetizzanti che finiscono per svuotare di senso anche i concetti più radicali e più caldi e “anche se il richiamo a questi valori è sempre preferibile ad atteggiamenti di cinica e brutale chiusura, non si può continuare ad avvertire che – in tema di identità/alterità – ci troviamo pur sempre in una posizione di ‘bilico’, tale che la solidarietà può anche trasformarsi in fagocitazione, la tolleranza in rifiuto, il rispetto in allontanamento, il riconoscimento in separazione” (Remotti, 1997, p. 103).

Proporre idee di uguaglianza e differenza senza considerare i delicati meccanismi del pensiero divergente e del processo di individuazione di ogni persona e senza cadere in trappole retoriche non è per nulla semplice se si ricorre alla sola parola argomentativa e se si sottovalutano le varie forme della trasposizione letteraria.

## 2. Letteratura persuasiva

Ne *La persuasione e la retorica*, Carlo Michelstaedter considera illusoria la possibilità di possedere se stessi e vede nella *retorica* tutto quell'apparato simbolico che dissimula questa incapacità e che consente all'essere di simulare un'adesione autentica all'esistenza.

La dissimulazione letteraria, fin dall'opera del 1640 di Torquato Accetto *Della dissimulazione onesta*, consiste invece nel mantenere una coscienza etica in periodi nei quali il potere e le istituzioni sono in contrasto con valori ritenuti significativi, di far vedere l'invisibile e far immaginare l'inimmaginabile e di creare anche i presupposti per un cambiamento politico.

Secondo molta sociologia, soprattutto legata alla tradizione marxista, questa forma di dissimulazione non può modificare le strutture economiche e di potere e comporta che si accettino certe forme dell'esserci solo in un contesto creativo, artistico e letterario: ad esempio l'omosessualità sia maschile che femminile è stata spesso rappresentata e accettata in particolari contesti artistici e come fenomeno di marginalità esistenziale ma non come parte integrante della società e della vita quotidiana (Salaris, 2008; Žižek, 2001).

Tuttavia, le società che non ammettono nemmeno queste forme di rappresentazione artistica e letteraria e di marginalità rendono impossibile non solo la tolleranza nel presente ma persino la legittimazione nel futuro di una realtà plurale, fissando con la parola ufficiale e istituzionale una pretesa oggettività.

“Il recupero della sostanzialità del dialogo attraverso il superamento dell'apparente intenzionamento di una realtà oggettiva che si attua nel destino di ciascuno, confluisce in un movimento generale, comunitario di tempi lunghi che è quello della romanizzazione del mondo, della sua carnevalesizzazione, alimentato dalla cultura popolare ed espresso nel romanzo – ancora una volta tenendo presente che ‘espresso’ qui significa non tanto ‘testimoniato’, quanto realizzato. Nel punto più alto della storia del romanzo, inteso come romanizzazione emancipativa del mondo, si trova Dostoevskij, che sembra compiere un passo decisivo attraverso l'esercizio di una diretta imitazione di Cristo, rinunciando all'autorità autorale e perciò insieme licenziando dalla comunità delle coscienze dialoganti il mondo degli oggetti. Ma Dostoevskij risulta appunto anche preparato da un costante lavoro di erosione dell'oggettività, attuato dalla cultura popolare d'intonazione carnevalesca, che si accompagna ad un distacco emancipativo dalle forme centralizzate di autoritarismo ideologico” (Salizzoni, 1995, p. 260).

Dunque, secondo la tradizione critica bachtiniana, ‘romanizzare’ non significa distorcere la realtà, costruire un mondo totalmente fantastico, uscire dall'oggettività per rifugiarsi in una soggettività solipsistica, quanto piuttosto emanciparsi da un discorso dal significato univoco e con pretese di universalità per aprire una prospettiva polifonica.

A conferma di questa prospettiva, Hans Georg Gadamer e i successivi autori ascrivibili a più titoli al circolo ermeneutico, superano sia il pessimismo esistenziale di Carlo Michelstaedter che la resistenza solitaria/elitaria di Torquato Accetto per proporre una continua rivisitazione dei testi, finalizzata alla *contestualizzare* (Locatelli, 2000) di ogni forma di rappresentazione e di conoscenza.

“Un testo letterario non si limita a fissare un discorso. Esso non rimanda affatto a qualcosa che si è detto in precedenza, e ciò ha conseguenze di natura ermeneutica. In questo caso l'interpretazione non è più un semplice mezzo per rinnovare la comunicazione di un discorso originario. Il testo letterario è testo in una misura particolare, proprio perché non rimanda ad un originario atto linguistico,



ma prescrive tutte le ripetizioni e gli atti linguistici; non c'è parola che possa mai adempiere compiutamente alla prescrizione rappresentata da un testo poetico. Esso esercita una funzione normativa che non rimanda né a un discorso originario né all'intenzione del parlante, ma si sprigiona dalla sua intima natura, come avviene, per esempio, nella riuscita felice di una poesia, che sorprende anche il poeta stesso e va oltre le sue aspettative.

Non per nulla la parola 'letteratura' ha mantenuto un senso normativo così che appartenere alla letteratura è un segno di distinzione. Un testo di questo genere non rappresenta la semplice fissazione di un discorso, ma è dotato di una propria autenticità. Se il carattere del discorso in genere è costituito dal fatto che l'ascoltatore compie, per così dire, un itinerario attraverso il suo ascolto, ed è completamente rivolto a ciò che il discorso gli comunica, è la lingua stessa, in questo caso, che peculiarmente si manifesta.

Non è facile comprendere adeguatamente questa autopresentazione della parola. Naturalmente, anche nel testo letterario, le parole mantengono il loro significato, e costruiscono il senso del discorso riferito a qualcosa. È una qualità necessaria di un testo letterario il non violare questo primato del contenuto che compete ad ogni discorso, ma anzi accrescerlo sino al punto di sospendere il riferimento alla realtà contenuto nelle sue affermazioni. D'altro canto non può porsi in primo piano la forma, altrimenti non si parla di arte della parola ma di affettazione, non di un tono che melodiosamente fa da guida ma d'imitazione poetizzante, non si parla cioè di uno stile del quale ammiriamo l'inconfondibile qualità, ma di una maniera che si fa faticosamente sentire. Ciò nonostante un testo letterario esige di essere presente nella sua manifestazione linguistica, e non soltanto di esercitare la sua funzione comunicativa. Non deve essere letto, ma anche ascoltato, anche se per lo più solo nell'orecchio interiore” (Gadamer, 1988, pp. 140-141).

### 3. Perché trasformare un libro illustrato in una videolettura

Ma ricontestualizzare i testi, modificarli nella forma vuol dire *tradirli*?

Ne *I testamenti traditi*, Milan Kundera sostiene che per quanto riguarda la nostra cultura, europea, il tradimento consiste nell'abbandono delle ragioni (del senso, in termini fenomenologici) dell'arte e del romanzo, dello spirito ironico dell'età moderna, per far largo ad una cultura 'scientifica' giudicante e oggettivante dei fatti in una prospettiva legata al solo presente che 'processa' ed emette sentenze sul presente stesso ma anche sul passato, in quello che il romanziere moravo chiama 'lo spirito del processo' (Kundera, 2000).

La trasformazione di un libro illustrato in una videolettura è perciò un tradimento dell'istanza artistica letteraria e comunicativa originaria, del suo 'spirito artistico'?

No.

A certe condizioni.

La trasformazione di un testo dalla forma del libro illustrato alla forma di una videolettura che scompone le immagini, le rimonta in una sequenza audiovisiva digitalizzata, collegandole ad una narrazione che 'vede' anche la presenza di un lettore in carne ed ossa ma anch'egli 'assorbito' dal formato digitale e riproducibile in ogni *device*, segna l'abbandono della forma cartacea ma non tradisce l'istanza originaria dal libro illustrato anzi, possiamo dire che la potenzia e la rende ancora più essenziale; infatti, il libro illustrato ha nella sua concezione originaria e nella sua forma come oggetto-libro uno scambio costante tra parola e immagine, tra suono e segno, tra udito e vista e la tecnologia audiovisiva non fa altro che potenziare questa concezione originaria (Gris, 2014) che, tra l'altro, non riguarda solo i libri illustrati, ma, piuttosto, l'esperienza antropologica della lettura *tout court*.

“Ora sappiamo più che bene quanto questi due sensi essenzialmente umani si compensino tra di loro. Tutti quelli tra gli uomini che vedono male, esercitano il loro udito molto più degli altri, ed al contrario sappiamo quanto l'udito possa essere rimpiazzato dall'occhio, ad esempio tramite l'osservazione del movimento delle labbra. Le relazioni tra l'udito e la vista, tra la vista e l'udito sono molto più complicate di quanto non possa sembrare ad una prima considerazione. Naturalmente va da sé che, quando parliamo dell'udito e della vista in relazione alla lettura, non parliamo del fatto che bisogna vedere per poter decifrare la lettura, ma piuttosto del fatto che bisogna poter udire per poter vedere quel che dice la scrittura, cioè per poter capire. Questo è l'autentico tema delle mie riflessioni.



La correlazione di vista e udito è ovvia. Soltanto nelle più tarde fasi della nostra cultura europea si è giunti ad osservare che si può leggere senza parlare”(Gadamer, 1988, p. 30).

La condizione per rispettare fino in fondo l’istanza educativa originaria è perciò quella di presentare ai giovani lettori anche il libro illustrato ‘materiale’ e non solo la videolettura, in quanto, in caso contrario, si rischia di relegare l’esperienza percettiva in una sola forma, quella digitale, che potenzia la percezione audiovisiva ma che toglie molto alle reali potenzialità sinestetiche degli esseri umani (Munari, 2014): è quindi necessario, pedagogicamente parlando, dedicare tempo al testo nelle sue diverse forme, costruendo pratiche educative laboratoriali nelle quali i fruitori possano ripensare al testo nelle sue diverse forme, nelle sue trans-formazioni e attraverso questi ri-pensamenti possano far sedimentare anche i contenuti, in un ambiente strutturalmente narrativo.

Date queste premesse è possibile considerare *Gli Ughi e la maglia nuova* di Oliver Jeffers parte di quella letteratura d’infanzia che usa a piene mani l’illustrazione, che integra la parola all’immagine, a partire dall’esigenza di catturare l’attenzione e di fornire elementi narrativi altrimenti difficilmente comunicabili ai bambini, e che arriva, nelle migliori edizioni, ad un complesso gioco di interazione tra parola e immagine, gioco degno della tradizione iconologica occidentale (Farnè, 2003) e delle vette più alte dell’arte contemporanea (Dallari, 2013). La trasformazione e l’immissione nella catena multimediale di questo dialogo tra parola e immagine ne rinforza la percezione, la permanenza mnemonica, la possibilità di riflessione sui contenuti e consente di inserire questi Ughi in una complessa intertestualità (Genette, 1997). Intendendo operare in questa direzione, il Laboratorio di Comunicazione e Narratività dell’Università degli Studi di Trento diretto da Marco Dallari ha trasformato *Gli Ughi e la maglia nuova* in una videolettura e ha reso pubblica e fruibile questa trasformazione sulla nota piattaforma web *Youtube* al seguente url: <https://www.youtube.com/watch?v=CKd1LdA7oGQ>

In conclusione, la vicenda degli Ughi ha persino sfumature comiche e contraddittorie che non ne fanno capire bene la ‘morale’ ma certamente il loro proporsi ed essere accolti in un circolo ermeneutico multimediale può assicurare un contributo in parte divergente e in parte quasi archetipico all’educazione alla uguaglianza e alla diversità.

### Bibliografia

- Accetto, T. (1997). *Della dissimulazione onesta*. Torino: Einaudi.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Farnè, R. (2003). *Iconologia didattica. Le immagini per l’educazione: dall’Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Gadamer, H. G. (1988). *Persuasività della letteratura*. Bologna: Transeuropa.
- Genette, G. (1997). *Palinsesti*. Torino: Einaudi.
- Gris, R. (2014). *La caverna digitale. Educare alle nuove tecnologie*. Trento: Erickson.
- Jung, C. G. (2006). *Psicologia e alchimia*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Kundera, M. (2000). *I testamenti traditi*. Milano: Adelphi.
- Locatelli, C. (A cura di). (2000). *Co(n)texts: Implicazioni testuali*. Trento: Università degli studi di Trento.
- Michelsteadter, C. (1995). *La Persuasione e la Rettorica*. Milano: Adelphi.
- Munari, B. (2014). *I laboratori tattili*. Mantova: Edizioni Corraini.
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. In J. Cohen, *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press.
- Remotti, R. (1996). *Contro l’identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Salaris, C. (2008). *Alla festa della rivoluzione. Artisti e libertari con D’Annunzio a Fiume*. Bologna: Il Mulino.
- Salizzoni, R. (1995). Il romanzo come mondo emancipato. In M. Ferraris & G. Carchia, *Interpretazione ed emancipazione* (pp. 253-267). Milano: Raffaello Cortina.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Žižek, S. (2001). *Il godimento come fattore politico*. Milano: Raffaello Cortina.



## SAGGI

### DALL'OSCURITÀ DELLO STARE ALL'IMPERTINENZA DELL'ESSERCI. ESPERIENZE 'TAGLIENTI' NELLA RELAZIONE DI CURA E FORMAZIONE ATTRAVERSO LA NARRA- ZIONE PER IMMAGINI

di Emanuela Guarcello

Il saggio approfondisce alcuni tratti della relazione di cura in contesti particolarmente difficili da gestire per il professionista, luoghi della cura nei quali lo 'stare' dell'operatore è scomodo, indesiderato, frustrante e, a tratti, anche potenzialmente pericoloso.

A fronte di ciò, sarà possibile riflettere sul ruolo dell'impertinenza per una gestione maggiormente costruttiva di queste situazioni e su come essa possa essere promossa attraverso una formazione narrativa per mezzo di immagini.

The essay explores some aspects of the caring relationship in very difficult fields to handle for the professionalist, care situations that are uncomfortable, unwanted, frustrating and sometimes dangerous. Therefore, will be possible reflect about the impertinence's role for a more constructive management of these situations and about the increase of impertinent attitude thanks to training with narration through images.



[1]

#### 1. *La relazione di cura: lati oscuri dello 'stare'*

Il saggio intende porsi quale 'cornice dai bordi taglienti' di un'area della relazione educativa e di cura di per sé stessa 'tagliente', sotto diversi aspetti. Tagliente poiché vuole illuminare quei luoghi della cura nei quali lo 'stare' del professionista è scomodo, indesiderato, frustrante e, a tratti, anche potenzialmente pericoloso. Infatti, quando la pedagogia si fa spazio tra i terreni a fronde fitte della vita, prende avvio da essi, li ritrae, non può fare a meno di entrare in contatto con aspetti relazionali 'oscuri', difficilmente gestibili per l'operatore.

Una riflessione tagliente, quella che si vuole promuovere, non solo rispetto al contenuto (scomodo, pericoloso, graffiante), ma anche per l'ottica con la quale esso viene trattato, facendone un pungolo, un'occasione tanto fastidiosa quanto costruttiva per ridiscutere le caratteristiche della nostra presenza in alcuni luoghi limite della relazione di cura, che proprio per il loro costituirsi come confini possono indurci al desiderio della fuga verso nuovi e diversi stati di più sostenibile gestione. Al contempo, pur lontani da un irrealistico e improduttivo titanismo eroico del professionista gratificato e impegnato sempre e comunque nella relazione, l'istinto di fuga spesso si fonde e si confonde con l'impegno, il dovere, la percezione di un senso ancora impreciso che ci induce comunque a rimanere: "Confusione, confusione. Chi può distinguere il mare da ciò che vi si riflette? O dire dove finisce la pioggia e comincia la malinconia?" (Murakami, 2003).





Due luoghi di cura al confine, propri dello stare indesiderato e in contrasto, potremmo dire, con il nostro stesso istinto fisiologico di sopravvivenza (De Zulueta, 2009), possono essere rappresentati dalla relazione nel corso degli ultimi momenti di vita della persona e in circostanze di aggressione assistita o ai danni dell'operatore[2]. Due confini che si collocano agli antipodi di un continuum sfumato e variegato, che si muove apparentemente da un'estrema passività a una massima attività della persona assistita. Tale antitesi, tuttavia, trova una propria sintesi all'interno di un possibile comune vissuto per entrambi, l'operatore e l'assistito: la frustrazione, l'impotenza, la rabbia, la fuga. In questi casi, può accadere che l'operatore 'stia' come 'in procinto di andare', legato forzatamente alla situazione dal ruolo e dal dovere professionale, svuotato del senso che la sua presenza potrebbe avere, fuso e confuso con l'oscurità provata nel vivo contatto con il malessere dell'altro e di sé.

È un permanere che nulla ha a che fare con una presenza connotata educativamente, intesa come esserci promozionale (Bellingreri, 2006; Nosari, 2013) che, anche se marginalmente e al limite tra dicibile e indicibile, può lasciare un segno che incide (Demetrio, 1990). Si tratta di un segno che abbia il potere di rischiarare in parte la relazione, in modo che operatore e persona assistita si distinguano dall'oscurità e abbiano (forse) una *chance* di vivere il loro rimanere sulla scena con maggiore chiarezza, lucidità, consapevolezza e potenzialità di azione. Si può ipotizzare che l'urgenza di fuggire o l'insostenibilità dello stare sia avvertita dal professionista proprio perché percepisce di non avere potere trasformativo e di intervento ancora sensato rispetto a situazioni 'taglienti', potenzialmente dannose e destabilizzanti. Inoltre, la morte e l'aggressione (come anche molti altri aspetti relazionali) evocano quelle zone in "ombra" (Bruzzzone & Iori, 2015) dell'operatore, costituite da vissuti, esperienze, paure che fanno parte del bagaglio emotivo personale e che possono sostenere o ostacolare le potenzialità relazionali del professionista in contesti particolarmente critici.

Nello specifico, rimanere con il morente quando non si ha più un ruolo 'tecnico' di cura può rendere pervasiva quella passività, 'lentezza' e impotenza vissuta anche dal malato e dai suoi cari. A volte, la stessa cura del paziente grave può comportare la relazione con un corpo deturpato dalla patologia stessa, con il quale non è facile per i nostri sensi (vista, olfatto,...) avere a che fare. Ciò può indurre a una presenza sfuggente a fronte di un corpo ormai insalvabile, per tenerci lontani dalla pura e 'nuda' relazione con il dolore, solo marginalmente dicibile, ma sempre partecipabile con la propria presenza. Un dolore particolare questo, un dolore anch'esso al limite poiché ci pone in confronto (non voluto e violento) con il confine della nostra stessa vita (quotidianamente rimosso) e della nostra onnipotenza professionale (trionfo della vita sulla morte). La presenza significa, in questo caso, non solo esserci con la persona, ma al contempo sostare di fronte al proprio personale limite, all'impotenza, all'insofferenza rispetto a ciò che rappresenta l'indicibile per eccellenza di ogni esperienza umana.

Lo stesso istinto che induce l'operatore a preservarsi rispetto alla morte, dell'altro o di sé, lo può condurre a trovare intollerabile la situazione di cura quando caratterizzata da aggressività nei propri confronti o alla quale si assiste ai danni di un soggetto più debole (ad esempio, un adulto contro un minore). Quante volte, nell'ambito della cura, il professionista ha a che fare con assistiti violenti, aggressivi, arrabbiati per circostanze oggettive o per disagi personali? Fatti salvi i momenti nei quali la fuga o la chiusura della relazione sono l'unica strategia praticabile per preservare la propria integrità, all'operatore è richiesta una presenza laddove istintivamente sarebbe indotto ad andare via (per sottrarsi all'aggressione) o ad aggredire a sua volta. Questa situazione, nuovamente, può sollecitare un rimanere contraddittorio, indesiderato, infastidito che non lascia spazio a un esserci trasformativo, possibilità per l'altro di evolvere (o almeno non involvere in modo eccessivamente distruttivo), nonostante e dentro la conflittualità.

Queste e altre situazioni possono rappresentare esperienze particolarmente intense, nelle quali il professionista si vive confuso, incerto, intrappolato, insofferente rispetto al proprio ruolo e finisce per adottare uno stare statico, sfuggente, per nulla intenzionato e, quindi, ben poco educativo. Quanta saggistica su questi temi, anche solo pensando al fine vita e all'aggressività... eppure il detto si colloca, in questi casi, a cornice di un'immagine mai pienamente dicibile. Essa rappresenta di volta in volta il vissuto contraddittorio, irriducibile e ingiudicabile del professionista, che, nonostante le sue conoscenze, in alcune circostanze a stento e solo a tratti riesce a porre luce, a fare chiarezza in tali zone oscure.





## 2. Dall'insofferenza all'impertinenza: intuizioni di senso nell'oscurità

Quali opportunità, quindi, possono ricostruire e rifondare un senso al nostro permanere in alcune pieghe della sofferenza, in effetti, difficilmente sostenibili, che ci pongono di fronte alla necessità (ma anche alla fertile possibilità) di entrare in contatto con una nostra ritrosia non completamente dicibile, al confine tra conscio e inconscio personale, professionale e, in senso più ampio, epistemologico? Si tratta di divincolarsi da una presenza che costringe a una sostanziale staticità, per iniziare a muoversi in un territorio in parte oscuro, animato da tensioni non pienamente narrabili e codificabili. Ciò al fine di far emergere dall'indistinto i contorni di un'occasione capace di ri-generare (in parte) uno stare affaticato, non gratificante, in contraddizione tra l'andare e il restare, intimamente e (spesso) involontariamente insofferente. In-sofferente nel senso, in alcuni casi, di piena fusione di sé nel disagio della persona (dentro la sofferenza), in altri casi di negazione delle proprie emozioni negative sollecitate dal disagio altrui (rifiuto della sofferenza)[3]. Questa 'presenza insofferente' dell'operatore lo porta, in entrambe le circostanze, a patire in maniera amplificata rispetto alla situazione critica che deve gestire perché, con tutte le sfumature possibili, completamente immerso in essa senza 'giuste distanze' o ostinatamente impegnato nella negazione, per altro impossibile, di un benché minimo coinvolgimento emotivo.

Inoltre, morte e violenza possono implicare per l'operatore una presenza non solo 'insofferente', ma anche 'impertinente'[4]. Infatti, egli si trova a dover gestire una situazione che, come precedentemente accennato, non è conforme al proprio naturale istinto fisiologico e razionale: da un lato, si deve confrontare con la propria e altrui finitezza radicale (quotidianamente rimossa e allontanata) e, dall'altro lato, deve permanere nel conflitto, senza fuggire o ulteriormente attaccare. Proprio tale impertinenza può costituire uno dei motivi alla base della fatica provata nell'essere presente e della relativa oscillazione dentro – fuori la scena relazionale[5]. Impertinenza, inoltre, non solo perché veniamo 'costretti' a stare in territori insoliti e respingenti per il nostro *habitus* umano, ma anche perché lo stesso processo di svelamento dell'insofferenza professionale è anch'esso impertinente.

Infatti, in primo luogo, esso non è in linea con l'immagine comune che si ha dell'operatore d'aiuto (comprensivo e compassionevole) e, in secondo luogo, non è sempre pertinente a una concezione del lavoro di cura stesso che vede tra i suoi contenuti maggiormente evocati soprattutto le dimensioni potenzialmente gratificanti, proattive e di crescita. Le zone (impertinenti) contraddittorie, respingenti, di noia, frustrazione, impotenza, pericolo e dolore, sono lasciate spesso più in ombra; esse costituiscono i luoghi 'scomodi' della cura, difficilmente dicibili e spesso, per questo, taciuti.

L'impertinenza pare, quindi, essere una delle con-cause dello stare insofferente, ma può costituire, al contempo, una delle opportunità per rifondarne il significato, aprendo un varco a nuove intuizioni di senso, poiché essa "mette in gioco quell'opposizione tra alterità e identità che è condizione primaria della produzione di senso [...] il suo gesto è sempre atto di resistenza prima che di affronto, organizza una risposta rispetto alla presa di coscienza di una situazione, e sulle basi di quella risposta essa stessa iscrive la propria attività" (Ceriani, 2013, p. 4). L'impertinenza ci sollecita, dunque, a una presa in carico di questa ritrosia (opposizione, fatica, difficoltà) rispetto alla situazione di cura; anzi proprio lo scarto, anche negativo (insofferenza), che viene percepito nel rapporto tra sé (identità) e la persona assistita (alterità) può essere quella "condizione primaria" che mette in moto e rende possibile una "resistenza". Essa organizza una risposta sensata alla presenza che viene richiesta, che ha l'occasione di evolversi in un esserci promozionale. L'impertinenza si porrebbe, dunque, come movimento reattivo, la risposta testimone di un'insofferenza insopprimibile a un paradigma, a un sistema, a una convenzione.

L'impertinenza ci invita, quindi, a "resistere" nell'oscurità dell'iniziale insofferenza, per re-agire attraverso l'intuizione di possibili "risposte" insolenti (non abitudinarie), non solo puramente istintive, non troppo convenzionali, diverse, che difficilmente avremmo pre-visto e immaginato, per costruire (quel poco, quel possibile) anche ai confini della distruttività, della violenza, della morte. Frustrazione e impotenza (propri della morte quanto dell'essere vittime di violenza), in quest'ottica non ci 'legano' inesorabilmente a un'adequazione passiva, alla quale l'atteggiamento impertinente si oppone con "virtuosa" determinazione[6]. L'impertinenza si pone, infatti, come occasione e sfida trasformativa dell'impotenza, come possibilità di rottura con schemi istintivi e abitudini che non sentiamo a noi coerenti o che non sono costruttivi, nel tentativo di riprendere controllo e imprimere un segno personale e di senso alla propria azione.



L'impulso trasformativo e attivo dell'impertinenza, da molti letto come propulsore di cambiamenti e rivoluzioni anche sul piano socio culturale (Ceriani & Landowski, 2010), non si ferma alla sola azione perturbatrice rispetto all'esistente (per porlo in discussione e innovarlo), ma mette anche le basi per nuovi equilibri. Infatti, la messa in discussione produce una novità sensata, una risposta funzionale e migliorativa rispetto al contesto, quindi più o meno lentamente assimilata, integrata, resa a sua volta pertinente (Volli, 2010) e base fertile per ulteriori trasformazioni e 'impertinenze'. Non si tratta, quindi, di promuovere un atteggiamento professionale ostinatamente e provocatoriamente rivoluzionario di fronte a qualsiasi luogo della cura, ma di permettere all'operatore di guardare ogni scena di cura con occhi "liberi" e "leggeri" (Husserl, 1911/2005; Iori, 2009) per aprirsi alla ricerca di un nuovo modo di esserci, attraverso una presenza costruttivamente, come dicevamo, impertinente. Una presenza fatta anche di parole in-dicibili o non-ancora-dicibili, ma a volte sorprendentemente trovabili (nel corpo, nel silenzio, nello sguardo, nel respiro, nell'esserci,...) se lo 'stare', resistendo e sfidando l'oscurità, lascia il posto a un ricercare educativo 'impertinente'. Esso trova il suo senso e il suo più nobile compimento proprio nelle indesiderate e insofferenti zone di confine.

### *3. Formarsi in ricerca[7] di un nuovo stare: percorsi narrativi centrati sull'utilizzo delle immagini*

Ciò che ci viene richiesto dall'impertinenza non è 'da tutti'[8], tanto che si ritiene che essa si iscriva entro una personale inclinazione innata che può rendere più o meno agevole la "resistenza" e l'immaginazione di percorsi alternativi: "a colpire, è il picco di assoluta potenzialità aperto dallo scarto impertinente; per questo rischioso, offensivo, represso da alcuni, quanto amato, praticato, scelto come prassi esistenziale da altri" (Ceriani, 2013, p. 10). È vero che ognuno di noi è 'dotato' di maggiore o minore attitudine impertinente, ma nulla è perduto perché la formazione stessa fonda i propri processi sull'integrazione tra inclinazione innata e conoscenza di repertori di "razionalità pratica"[9] (Chiosso, 2002; Nosari, 2013) che si potenziano e contaminano reciprocamente. La formazione, inoltre, quando si tratta di scene di cura taglienti e oscure, diviene occasione insostituibile per porsi in ricerca di parole che rendano narrabile lo stare, sentendosi legittimati a esprimere costruttivamente anche le proprie ritrosie nella relazione e trovando degli spazi in cui essere adeguatamente accompagnati a riflettere razionalmente ed emotivamente (De Mennato, Orefice & Branchi, 2011; Musi, 2011). Queste scene scomode della cura non si concedono a una completa esplicitazione, ma per essere costruttivamente gestite non possono non essere comunicate "cercando di connettere il linguaggio formalizzato della scienza con i linguaggi che essa mette 'fuori cornice' (poetici, artistici, religiosi,...). Lo scienziato deve riconoscere di esser parte dei sistemi che osserva, accettando e sfruttando creativamente questa condizione" (Manghi, 2004, p. 48).

È qui che possono entrare in gioco percorsi formativi che intrecciano linguaggi che 'esprimono l'indicibile per altri linguaggi', contaminandosi vicendevolmente e promuovendo la possibilità di una narrazione personale e professionale dei vissuti di cura volta a comprendere e trasformare il proprio agire in forme sempre più costruttive. In questo senso, ampia diffusione hanno avuto in sanità proposte formative improntate alla medicina narrativa, condotte non solo attraverso il linguaggio della scrittura, ma anche, pur se in misura più marginale[10], per mezzo delle immagini pittoriche e fotografiche[11]. La narrazione per immagini opera a livello visuo-spaziale, consentendo di collegare la realtà oggettiva ai bisogni e ai vissuti soggettivi delle persone (Dewey, 1958) e promuovendo una narrazione non tanto basata sul tempo (soggettivo-oggettivo), quanto piuttosto sullo spazio connotato emotivamente (Bruno, 2002/2006). In tal senso, è immediato il parallelo con la dimensione della presenza del professionista sulla scena della cura, una presenza viva, fisica e spaziale, che si fa testimonianza del vissuto e dell'intenzionalità educativa (anche impertinente) dell'operatore.

Una delle forme più note di utilizzo di immagini nella medicina narrativa, chiama in campo il mondo artistico (Rodenhauser, Strickland & Gambala, 2004; Shapiro, Rucker & Beck, 2006; Strep-parava, 2010; Weisz & Albury, 2010), nella consapevolezza del valore educativo e formativo che la produzione artistica può assumere (Gadamer, Carsten & Palmer, 2001): a fronte di un'opera artistica, le emozioni guidano verso la piena consapevolezza e comprensione anche degli aspetti cognitivi, capovolgendo la nostra consueta modalità di osservazione e di pensiero (Goodman, 1968/1976). La medicina narrativa, in generale, ha la finalità di mettere in parola il vissuto emotivo per farne occasione di riflessione trasformativa di sé, ma il focus sull'immagine permette di aprire un ulteriore varco



rispetto al non dicibile attraverso la parola scritta e orale. Lo stimolo visuo-spaziale può, infatti, rappresentare un'occasione privilegiata per accostare esperienze professionali particolarmente complesse e osservarle, in modo impertinente, grazie al capovolgimento dell'assetto normale di osservazione e pensiero.

Le esperienze di narrazione attraverso il linguaggio artistico utilizzano, a scopo riflessivo e narrativo, sia opere pittoriche e artistiche, sia immagini fotografiche. A volte, l'immagine pittorica viene intervallata da fotografie rappresentative delle scene di cura, come ad esempio scatti relativi a persone assistite, a luoghi professionali,... Fotografie e immagini possono costituire interessanti stimoli narrativi per esplorare aspetti dell'identità personale e professionale (Finiguerra, Garrino, Picco & Simone, 2012; Harrison, 2002) attraverso un processo di foto-elicitazione (Ketelle, 2010).

| TITOLO                                | AUTORE                                                         | OBIETTIVO                                                                                                  |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Death and life                        | Gustave Kérel (1916)                                           | Riflessione sui temi malattia, morte, salute, professionista sanitario                                     |
| Habitmenio alla moda                  | William Hogarth (XVIII sec) ultimo quadro del 6                |                                                                                                            |
| Opera lignea                          | Niccolò dell'Arca (Chiesa di Santa Maria della Vita a Bologna) |                                                                                                            |
| Donna sul letto di morte              | Van Gogh (1883)                                                |                                                                                                            |
| Bambina malata                        | Edvard Munch (1885-86)                                         |                                                                                                            |
| La morte nella stanza della malata    | Edvard Munch (1895)                                            |                                                                                                            |
| Melanconia della partenza             | de Chirico (1914)                                              | Andare oltre ciò che ci si aspetta intuitivamente di vedere                                                |
| La pont du chemin de fer à Argenteuil | Monet (1874)                                                   | Capacità di osservare i dettagli e ciò che è nascosto nell'immagine                                        |
| Le muse inquietanti                   | de Chirico (1916)                                              | Capacità di riconoscimento di somiglianze e differenze                                                     |
| Vase with Flowers and Pocket Watch    | W. Van Aelst (1656)                                            | Capacità di differenziare ciò che è essenziale e ciò che è secondario                                      |
| Composizione VIII                     | Kandinsky (1923)                                               | Ripetizione strutturale e dei colori                                                                       |
| Deposizione della croce               | Rambandt van Rijn (1634)                                       | Riflessione sulle espressioni emotive                                                                      |
| Cinque teste grottesche               | Leonardo da Vinci (1452-1519)                                  | Riconoscere l'espressione facciale di stati emotivi                                                        |
| Urlo                                  | Munch                                                          | Consapevolezza delle risposte emozionali proprie e altrui a partire dall'effetto disorientante del dipinto |
| La loge                               | Pierre Auguste Renoir (1874)                                   | Portare l'attenzione sulla storia esistente dietro il quadro/immagine                                      |
| Cristo guarisce il cieco              | El Greco (c.a. 1570)                                           |                                                                                                            |
| Desdemona Cursed by her Father        | Eugene Delacroix (1852)                                        |                                                                                                            |
| Due ragazze nel circo                 | Pierre Auguste Renoir (1879)                                   |                                                                                                            |
| Barbore d'assenza                     | Pablo Picasso (1901)                                           |                                                                                                            |

Tabella 1: opere artistiche frequentemente utilizzate in medicina narrativa e obiettivi formativi (Shapiro, Rucker & Beck, 2006; Strepparava, 2010)

Nonostante la presenza di molteplici e diversificate applicazioni della Medicina Narrativa in ambito formativo, è spesso prassi comune nella conduzione di gruppi di apprendimento far partire la riflessione e la narrazione da uno stimolo visivo che evochi un vissuto professionale positivo o negativo. La narrazione è solitamente approfondita a livello individuale (anche grazie a griglie di analisi), per poi essere discussa in piccolo gruppo, con un'eventuale restituzione in plenaria di una narrazione per ciascun gruppo (Guarcello, in press).

#### 4. L'esserci impertinente nelle scene 'scomode' della cura: capacità professionali promosse dalla narrazione visuo-spaziale

Tali percorsi di narrazione per immagini possono accompagnare il professionista a sviluppare e potenziare alcune capacità cruciali per essere presente con impertinenza e con il margine di costruttività ancora possibile, anche in scene di cura complesse[12]. In primo luogo, attraverso queste opportunità narrative, l'operatore può approfondire la sperimentazione delle emozioni attraverso l'immaginazione all'interno di un contesto 'sicuro' (la formazione). Esso permette non solo che emergano le emozioni in un clima di accettazione, ma anche che si sperimentino pluralità di vissuti individuali e collettivi[13], molto dissimili, opposti o contraddittori, sebbene stimolati da una stessa immagine. Rispetto al tema dello stare insofferente all'interno della cura, sperimentarne le emozioni attraverso l'immaginazione permette di avviare una presa di coscienza sulla posizione di sé e dell'altro nella scena relazionale, che rischiera in parte quel luogo oscuro inserendovi le sfumature emotive sperimentate nel confronto personale e gruppale.

Tra le tonalità emotive sperimentabili troviamo anche quanto riferibile ad aspetti personali e professionali spesso scomodi e, per questo, taglienti (allontanati in quanto pericolosi o da gestire con cautela). Si pensi, ad esempio, all'approfondimento delle proprie zone d'ombra (Bruzzzone et al., 2015) costituite da modalità di pensiero, esperienze pregresse, vissuti personali[14] oppure ai propri bisogni di gratificazione narcisistica: tutti stati interiori che possono rendere ancora più insostenibile



la presenza professionale in situazioni di cura estremamente difficili[15]. Sperimentare emozioni attraverso stimoli visuo-spaziali, infatti, non significa solo esplicitare le caratteristiche del proprio vissuto rispetto alla situazione, ma anche e soprattutto divenire in grado di riflettere sul senso che esso possiede e sulla natura delle sue origini. La comprensione delle possibili cause del vissuto può farne un terreno fertile e creativo (Nosari, 2010) per l'ideazione di nuove strategie di gestione e di costruzione di relazioni di senso a partire anche dalle proprie difficoltà relazionali.

Percorsi formativi taglienti non solo poiché promuovono riflessività (De Mennato et al., 2011; Schon, 1959/1983) su ambiti complessi al confine tra umanità e professionalità, ma anche perché sollecitano una dimensione immaginativa e inedita (favorita dal *medium* della stessa immagine) che capovolge l'assetto normale di pensiero. Questa capacità di immaginazione potenzia la disponibilità a relativizzare e comparare con gli altri professionisti in formazione abitudini relazionali, caratteristiche e cause delle proprie emozioni, provando a immaginare la scena di cura, se stessi e gli altri in modi anche diversi e imprevedibili[16]. In tal senso, proprio la narrazione attraverso le immagini può promuovere la consapevolezza di prospettive multiple nell'interpretazione del reale, facendo dello sfondo oscuro uno spazio nel quale scorgere nuove forme, strategie, modalità di posizionarsi: “gli errori medici spesso sono legati a un cortocircuito del pensare e del pensiero che fa parte del normale funzionamento mentale: sono legati all'innesco involontario di stereotipi, dipendono da errori di attribuzione, dal modo in cui osserviamo i fenomeni, da cosa tendiamo a percepire in primo piano, oscurando ciò che resta sullo sfondo” (Strepparava, 2010, pp. 108-109). In questo modo, i professionisti divengono maggiormente in grado di porsi in relazione con quello che non è “pre-visto”[17] (ciò che precedentemente non avevano visto), già “etichettato”[18] e a superare l'invisibilità dell'altro: “potremmo provvisoriamente concludere – non lasciano la ‘situazione’ [...] nello stato in cui l'hanno trovata” (Gobbo, 2003, p. 139).

La narrazione visuo-spaziale promuove, quindi, uno sguardo non totalizzante rispetto alla scena di cura, attento a non assimilare le particolari situazioni e persone a un tutto, a una definizione e interpretazione già data e univoca, che vorrebbe uguali tutte quelle scene vagamente simili. Al contrario, le immagini che accolgono e suscitano narrazioni necessitano di sguardi “infiniti”, irriducibili, mai sazi di notare differenze, particolari, simboli che fanno di situazioni e persone simili, scenari con possibilità e futuro completamente diversi: “Altri si offre a ogni mio potere, soccombe ad ogni mia scaltrezza, ad ogni mio crimine [...]. Ma può anche – ed è in ciò che mi si presenta il suo volto – opporsi a me oltre ogni misura, attraverso la scoperta totale e la totale nudità dei suoi occhi senza difesa, attraverso la rettitudine, attraverso la franchezza assoluta del suo sguardo [...] la vera esteriorità è in questo sguardo che mi interdice ogni conquista [...]” (Lévinas, 1971/2016, p. XLVI). La narrazione per immagini ci ricorda, quindi, che le persone, come le scene della cura, non possono essere inglobate in un'unica visione, essere comprese in una sola interpretazione, ma piuttosto accolte nel loro traboccare di infinite possibilità. Incontrare il “volto indiscreto” dell'altro “mi mette in questione” (Lévinas, 1971/2016, p. 74) richiamandomi alla precisa responsabilità di offrirgli una risposta costruttiva, sensata nonostante e dentro l'estrema difficoltà relazionale. Infatti, è proprio questa tensione tra la mia identità e l'alterità della persona che genera quello scarto da cui potrà scaturire una ricerca impertinente di senso. Essa mi invita a resistere all'adesione a forme di cura che non sento costruttive, forzandone e rompendone gli schemi che mi hanno reso istintivamente insofferente. Questo diviene il primo passo per iniziare un movimento di ricerca (intuitivo, inquieto, incerto) di nuove risposte relazionali.

La formazione narrativa proposta non ha, quindi, nulla a che fare con la staticità, quanto piuttosto con l'attivazione di movimenti relazionali anche grazie all'utilizzo di stimoli visuo-spaziali. Infatti, le immagini, sebbene spesso associate più alla staticità che al dinamismo, possono mettere in scena un movimento connotato emotivamente[19] che stimola e promuove un'attivazione anche nell'osservatore. Proprio in quest'ottica la narrazione visuo-spaziale può darsi come occasione per il professionista di partire dalla sua presenza nella situazione di cura (affaticata, intrappolata, statica) per promuovere, attraverso la stessa natura ‘motoria’ dell'immagine, un andare oltre. Esso non è un affannato o trascinato andare per via, ma una intenzionata opposizione ad un permanere improduttivo, per avviarsi alla messa in atto di quanto dettato, con cura e responsabilità, dalla propria immaginazione. In tal senso, la formazione per immagini può accompagnare i professionisti da uno stare insofferente a





un esserci aperto a sguardi impertinenti, nuovi, alternativi anche su situazioni che potremmo pregiudizialmente ritenere non solo taglienti (pericolose, sfidanti, ma gestibili con scrupolo e attenzione), quanto piuttosto ormai ‘tagliate via’ da ciò che può aver significato nel nostro agire professionale.

Questa trasformazione di sguardo, una sorta di responsabilizzazione alla moltiplicazione dei punti di vista possibili, richiama un’altra capacità promossa dalla narrazione per immagini che si riferisce alla funzione simbolica della mente e alla facoltà di usare metafore. In tal senso, l’immagine stessa diviene metafora sempre nuova e imprevedibile del vissuto e del significato attribuito all’esperienza, creando infinite associazioni laterali[20], divergenti[21], plastiche[22] e mettendo in risalto anche i contrasti, le contraddittorietà, le incongruenze, le ambiguità interpretative: “nel caso della metafora, l’innovazione consiste nella produzione di una nuova pertinenza semantica mediante una attribuzione impertinente: ‘La natura è un tempio nel quale vive colonne [...]’. La metafora [...] è soltanto un mezzo a servizio del processo che si colloca al livello dell’intera frase la cui funzione è quella di salvare la nuova pertinenza della predicazione ‘bizzarra’ messa in forse dall’incongruenza letterale dell’attribuzione” (Ricoeur, 1983/2016, p. 7).

L’impertinenza, desiderata, cercata e trovata proprio grazie anche al pensiero metaforico, non permane costantemente in uno stato di opposizione forzata rispetto alla realtà. Inizialmente fa resistenza, si scontra costruttivamente per generare attribuzioni di senso in merito a fenomeni difficili e per i quali sentiamo una personale insofferenza. Successivamente, la nuova attribuzione di senso costituisce quella risposta, anche rassicurante, che normalizza lentamente l’impertinenza integrandola con il contesto. Ad esempio, quando il professionista si trova in situazioni di fine vita o di aggressività, rispetto alle quali provava una comprensibile insofferenza, quando possibile, non si immobilizza in questa trappola, ma le resiste e ricerca una nuova e, a volte, impensabile possibilità di rimanere costruttivamente in quella relazione. Nel momento in cui egli ha individuato e sperimentato con successo l’insolita modalità (impertinenza), quest’ultima viene integrata nel suo repertorio di azione e diviene un comportamento professionale abitudinario (pertinente) e rassicurante in quanto sensato per sé e per la persona assistita. Tale reazione di risposta sensata all’iniziale insofferenza consentirà al professionista e alla persona assistita di riappropriarsi del senso di controllo sulla situazione, alleviando l’impotenza, senza eliminare le ombre della scena, ma aumentando la consapevolezza delle pur minime potenzialità di azione. Quindi, la risposta sensata, inizialmente impertinente, nasce dal poter narrare (tra parole e immagini) l’insofferenza vissuta, per formarsi alla costruzione riflessiva e collettiva di un’alternativa allo stare che sia condivisibile e costruttiva tanto per i professionisti quanto per le persone assistite: “avere un senso significa insegnare o essere insegnato, parlare o poter essere detto” (Lévinas, 1971/2016, p. 96).

Infatti, proprio in tale ottica, la narrazione per immagini è occasione di promozione delle capacità espressive rispetto alla messa in parola, nella contaminazione tra linguaggio orale, iconico e simbolico. Questi “spazi di parola [in senso lato] orientati pedagogicamente e narrativamente” (Castiglioni, 2016, p. 43) si configurano come percorsi formativi taglienti anche rispetto alla visione che propongono, costituendosi come ‘pungoli’, a volte fastidiosi ma anche costruttivi, per ridiscutere la presenza insofferente del professionista. Il disagio che egli prova, accolto, accompagnato all’emersione e accettato in tutte le sue forme e giustificazioni, non può rimanere tale e soprattutto non può essere senza speranza. La narrazione, infatti, si configura come convinta occasione di resilienza per l’assistito e per il professionista (Cummings, 2011), partendo dal presupposto che lo stare insofferente può e deve trovare una forma più costruttiva di esprimersi per farsi opportunità di crescita. Assoluta accettazione, quindi, dell’insofferenza come punto di partenza che, senza scorciatoie o scappatoie[23] e attraverso la tortuosità di strade alternative, improbabili, oblique, impertinenti, approda a nuove possibilità di praticare la scena di cura.

Parole e immagini potenziano le capacità del professionista non solo su un piano riflessivo, ma anche espressivo per comunicare a sé e all’assistito il senso della propria presenza, traducibile con parole, gesti e silenzi intenzionati[24]. Infatti, la narrazione per immagini invita a sperimentare e sviluppare un linguaggio aperto alla possibilità, al futuro e alla speranza che qualcosa di inedito e di improbabile possa comunque, in parte, realizzarsi in qualsiasi scena di cura: “L’evoluzione – forse tarda – nel discorso umano dei congiuntivi, degli ottativi, dei condizionali che si oppongono alla realtà e dei futuri del verbo (non tutte le lingue hanno un sistema temporale) ha definito e preservato la nostra umanità [...]. Le proposizioni in ‘se’ (‘Se vincessi al lotto’, ‘Se Schubert fosse vissuto fino a un’età avanzata’, ‘Se viene scoperto un vaccino contro l’AIDS’) possono, liberamente enunciate,





negare, rielaborare, modificare il passato, il presente e il futuro, descrivendo *diversamente* i fattori determinanti della realtà pratica, che l'esistenza vale ancora la pena di essere vissuta. La speranza è grammatica. Il mistero del futuro o della libertà – due concetti affini – è sintattico. Gli ottativi, modi grammaticali del desiderio, aprono il carcere della necessità fisiologica e delle leggi meccaniche” (Steiner, 1997/2000, p. 105).

Questa è la grammatica proposta dai percorsi narrativi attraverso le immagini, alla quale il professionista potrà riferirsi per comporre la propria risposta alternativa a una condizione iniziale di insofferenza.

##### *5. Sofferenza, cura, impertinenza: una scommessa sull'improbabile, una corda lanciata nel tempo e verso l'eternità*

La riflessione che ci ha accompagnati alla ricerca di strade alternative nella gestione dei luoghi oscuri della cura, ha più volte approfondito la sofferenza che essi procurano al professionista. Un disagio che non è connesso solo alle costrizioni e ai limiti imposti dalla situazione lavorativa, ma è, al contempo, specchio della società e della cultura stessa in cui l'operatore è oggi immerso. Abbiamo chiesto al professionista di reagire a una presenza insofferente, di formarsi e auto formarsi per ampliare il proprio sguardo rispetto a inusuali possibilità di gestione delle situazioni limite in sanità. Tuttavia, non abbiamo fino a ora considerato che l'operatore stesso è immerso e imbevuto di ciò che respira nell'aria circostante, a casa, sul lavoro, nel tempo libero. L'ossigeno che avrebbe il compito di tenerlo in vita è composto da due nuove particelle che possono rendere quell'aria insana e irrespirabile: una “stanchezza” e debolezza pervasiva del mondo (Husserl, 1911/2005) e una profonda intolleranza alla sofferenza: “la sofferenza esistenziale è oggi colonizzata dalla sofferenza patologica. Chiamo ‘sofferenza esistenziale’ il modo in cui l'umano sperimenta il fatto di essere limitato: limitato come individuo, come gruppo, come specie vivente. Anche se è controintuitivo, i limiti sono essenziali alla vita, la condizione per quella ‘stabilità lontana dall'equilibrio’ che la caratterizza [...] è la ragione per cui morte, malattia, impotenza, sofferenza, lungi dal rappresentare un insieme di debolezze, sono parte integrante di quella dinamica di fragilità senza la quale non ci potrebbe essere vita, salute, gioia. Ora il credo postmoderno, scienziata ed economicista, si fonda sull'idea di una potenza che non conoscerebbe processi antagonisti e considera ogni limite come un'ingiustizia proveniente dall'esterno [...] non si prevede che io possa sperimentarmi limitato e vivente, ma solo che io soffra passivamente dei miei limiti come di altrettante patologie. Ciò che veniva considerato sofferenza ‘esistenziale’ (sperimentarci potenti e limitati) diventa quindi problema tecnico, ‘sofferenza patologica’” (Benasayag, 2015/2016, pp. 22-23).

Parliamo, quindi, di un'insofferenza nel permanere sulla scena della cura che si iscrive all'interno di una diffusa fatica a vivere nella sofferenza della vita, tanto da sentirsi malati proprio in virtù del vissuto che si prova. Come poter domandare al professionista, già ‘debole’, non solo di stare, ma anche di resistere e di mettere in gioco ulteriori energie per immaginare nuove e inconsuete alternative al proprio rimanere forzato e affaticato? A fronte di ciò, l'impertinenza oggi è ancora possibile?

“Chiamerei quella attuale, l'età dell'irriverenza [...]. Siamo assuefatti all'invidia, alla denigrazione e a un livellamento verso il basso [...]. La celebrità, nel modo in cui satura la nostra esistenza mediatica, è il contrario della *fama*. [...] la nota prevalente [...] è quella dell'impertinenza provocatoria” (Steiner, 2003/2004, p. 170). Impertinenza, quindi, non solo improbabile e complessa oggi, ma anche interpretata, esemplificata spesso in un'accezione negativa come sfacciataggine, sconvenienza, arroganza, superficialità di un contrapporsi fine a se stesso, che nulla ha a che vedere con il porre in discussione l'esistente al fine di rifondarne un senso coerente, profondo, credibile. Consapevoli delle derive dell'impertinenza (denigrazione, la fama e il trionfo egocentrico del sé,...) e della sua anacronisticità rispetto ai nostri giorni, è necessario domandarsi se sia possibile auspicare e formare uno sguardo (umano e professionale) che prende fiato per immergersi a fondo, che è adatto a muoversi nell'ombra, che, sebbene ‘serio’, mantiene una propria leggerezza per muoversi dentro e sopra i condizionamenti, stando in secondo piano, nelle retrovie, nell'oscurità.

Dal punto di vista dell'educazione, possiamo senza indugio rispondere: quando, se non ora, questo sguardo si deve fare utopia (Mariani, 1998) necessaria proprio perché improbabile e “antenna pedagogica” (Mariani, 2012) per l'impegno quotidiano, anche se di pochi irriducibili potenziali contaminatori di nuove forme di pensiero e di azione?



“Qual è la sorgente delle speranze inestirpabili, delle intuizioni di un futuro, dei sogni di avvenire o delle utopie che nutriamo, in pubblico o in privato? Da dove nasce lo scandalo radioso dei nostri investimenti nell’indomani e nel dopodomani? Qual è la fonte della ‘menzogna vitale’, della scommessa sull’improbabile che fa sì che la maggior parte degli individui e delle società, malgrado eccezioni ripetute, rigettino la logica della disperazione e del suicidio? Riassumendo: da dove nasce quella marea di desiderio, di aspettativa, di ossessione per la mera esistenza malgrado la sofferenza, le semipiternie schiavitù e ingiustizie, i massacri che costituiscono la storia?” (Steiner, 1997/2010, p. 104).

Forse, in ogni civiltà e in ogni fase della storia questa “marea di desiderio”, questa tensione alla resistenza attiva nei confronti della sofferenza, dell’ingiustizia e della violazione della dignità umana rimane viva, in parte e almeno in alcuni uomini e donne. E le scene di confine della cura necessitano, soprattutto nell’ora odierna, della nostra capacità di “scommettere sull’improbabile”, malgrado sofferenza, ingiustizia, dolore e morte: “In realtà, ho sempre pensato che, dietro a ciò che noi chiamiamo le nostre storie ‘personali’, si nasconda sempre la stessa sfida, in una forma o in un’altra: rendere la vita (e non la sopravvivenza) possibile in *questa* situazione concreta (Benasayag, 2015/2016, p. 9).

Si tratta, quindi, di ‘bonificare il terreno’ della sofferenza per farne occasione che esprime le potenzialità e capacità di azione della persona assistita e del professionista. Un’azione, una risposta impertinente, che l’educazione non può specificare nella sua declinazione caso per caso poiché non è possibile indicare specifiche e puntuali strategie quando la complessità stessa della cura, oltretutto in scene oscure, implica la possibilità di più strade percorribili, pensabili solo dagli specifici operatori coinvolti in un’irripetibile situazione relazionale. La risposta impertinente non può che essere frutto di una ricerca personale, professionale, formativa che richiede coraggio: all’educazione, per rimanere entro uno sguardo complesso sulla vita e le sue pratiche di cura; ai professionisti, per mantenere una rotta nonostante l’oscurità dello stare. Nel film *War Horse* (2011) così dialogano una ragazzina con il nonno, nella cascina in cui vivono nelle campagne francesi, durante il pieno svolgersi del primo conflitto mondiale:

Nipote: “Dimmi che ne è stato di loro, di mia madre e mio padre. Hai detto che mi avresti raccontato come sono morti, al mio compleanno e domani è il mio compleanno. Sono morti combattendo, non è vero? Ma quando sono venuti i soldati tu non hai fatto niente! Sei un codardo, vero?”

Nonno: “Sì, sì... I tuoi genitori erano coraggiosi, io faccio marmellate...”

Nipote: “E non hai mai compiuto un atto di coraggio nella tua vita?”

Nonno: “Forse ci sono diverse forme di coraggio. Lo sapevi che noi francesi abbiamo i piccioni viaggiatori migliori del mondo? E può fare la differenza in guerra se i nostri messaggi arrivano a destinazione.

Nipote: “Non voglio sentir parlare di piccioni”

Nonno: “Vengono liberati al fronte e gli dicono di tornare a casa. Sanno solo questo. Ma per arrivarci devono volare sopra la guerra.

Riesci a immaginare?

Tu sei lì e voli sopra un mare di dolore e terrore e sai di non poter mai guardare giù. Devi guardare avanti o a casa non arriverai mai.

Può esistere una forma più alta di coraggio?”.

È un coraggio che non attacca, ma resiste, che mantiene la rotta, volando su una “marea di dolore e terrore” per arrivare a casa, dopo un giorno, un mese, un anno o una vita di lavoro nei luoghi difficili della cura. Per far ‘arrivare a casa’, sentire a casa, la persona assistita in questo momento o periodo di vita di grande, insopportabile difficoltà. Per ritrovarsi entrambi, persona assistita e operatore, ‘a casa’ con dignità, senza sorriso forse, ma nell’onestà di un impegno compiuto fino ai limiti di quanto possibile e sensato per sé e per l’altro.

L’altro, che accompagniamo ‘verso casa’, verso questo genere di casa ricercata con fatica e impertinenza, non è solo la specifica persona di cui ci prendiamo cura (e sarebbe comunque già un ottimo e arduo risultato), ma potrebbe essere anche l’umanità stessa, di professionisti e di assistiti, che verrà dopo di noi, che coglierà i frutti della nostra attuale impertinenza ormai divenuta (nel futuro) parte di una nuova cultura professionale e, soprattutto, umana: “Gli scopi della vita sono in generale di due specie, gli uni relativi al tempo, gli altri all’eternità; i primi servono alla perfezione nostra e dei nostri contemporanei, gli altri alla perfezione anche dei posteri, fino alle generazioni più lontane [...]. Ogni valore di questo tipo, una volta scoperto, appartiene da allora in poi al patrimonio dei valori



di tutta l'umanità successiva e determina evidentemente subito il contenuto materiale dell'idea di cultura” (Husserl, 1911/2005, p. 90).

#### Note

[1] L'immagine è stata ideata in collaborazione con il dr. Roberto Quarisa, che ne ha curato la realizzazione e l'elaborazione. È professore di Infermieristica applicata all'educazione terapeutica presso l'Università di Torino. Esperto di medicina narrativa e di creazione e utilizzo di stimoli visivi e artistici nella relazione di cura e nella formazione di professionisti e studenti.

[2] Non si intendono esaurire, con questi due riferimenti, tutti i possibili scenari di cura vissuti con forte difficoltà da parte del professionista, ma delinearne alcuni tratti salienti partendo da due contesti di confine che, con diverse sfumature, possono rappresentare gli estremi di un continuum di situazioni complesse e difficilmente gestibili da parte delle figure professionali implicate nel percorso di cura, quali medici, infermieri, educatori e operatori sanitari in generale.

[3] L'insofferenza è letteralmente tradotta con l'incapacità di adattamento o di sopportazione, l'impazienza (Devoto & Oli, 1982, p. 578).

[4] L'impertinenza, secondo Ceriani (2010) può essere intesa come una “provocazione minima di ordine concettuale” (p. 3) e rappresenta un lessema “tra i più ambigui e controversi dell'enciclopedia” (p. 5). La radice latina *pertineo* esprime i concetti di estensione, diffusione e appartenenza (Castiglioni & Mariotti, 1990, p. 835) che nell'italiano pertinenza richiamano ciò che è conforme, che appartiene alla norma, al regolamento (Devoto et al., 1982, p. 828) e per questo viene accettato, convalidato e praticato diffusamente, è il legame culturale che c'è tra un oggetto, il suo nome, la sua funzione convenzionale (Prieto, 1964). Al contrario, impertinente è ciò che “non ha a che vedere” (Devoto et al., 1982, p. 531) con quanto stabilito dalla legge, connotato anche da “mancanza di riguardo o rispetto” (Castiglioni et al., 1990, p. 542). Tuttavia, Meyer (1995), che colloca l'apparizione della parola impertinenza nel 1460, ritiene che “pareva allora significare solo l'inusitato e l'inabituale. Oggi invece (come testimonia largamente la disapprovazione tradita dai dizionari contemporanei), essere insolenti è essere impertinenti a un livello di ben maggiore pericolosità sociale, significa dichiarare la possibilità di altre certezze, di altri modi di esistere, di una diversa soggettività” (Ceriani, 2010, p. 7). I principali sinonimi di impertinenza si collocano dall'ardire all'arroganza, dall'insolenza alla derisione.

[5] Si farà riferimento spesso, nel corso delle riflessioni, al concetto di scena espresso da Dewey (1938/2014) il quale sostiene che la situazione relazionale ed educativa “non può essere interpretata come una ribalta, come luogo del palcoscenico in cui l'attore – educatore è massimamente esposto e illuminato dalla luce, ma deve essere pensata e praticata come una *scena*, da osservare e frequentare in tutta la sua profondità [...]. La scena [...] rende visibili e percepibili le zone d'ombra dell'esperienza che ognuno vive [...]. Siamo responsabili, insieme agli altri, che occupano con noi lo spazio educativo, della scena ‘creata’ dalla nostra azione e dagli effetti che il setting può avere sulla scena stessa e su tutto quello che preme fuori di essa” (Cappa, 2014, pp. XV-XVI).

[6] Landowski, nella sua *Arringa per l'impertinenza* (2010), sostiene che si possano individuare due atteggiamenti virtuosi dell'uomo rispetto alla presa di posizione in merito a persone o situazioni: la deferenza intesa come “rispetto verso, quanto si giudica meritarlo” e l'impertinenza descritta come mancanza di “manifestazione di rispetto verso, quando non si giudica meritarlo” (p. 16).

[7] Musi (2011) sostiene che i percorsi di narrazione del proprio sé professionale implicano un “essere – in – ricerca per un cambiamento”, nell'impegno a trovare “quella parola che Luigina Mortari chiama ‘porosa’: insatura, concava, traspirante, permeabile, che può accogliere nuove comprensioni” (p. 94).

[8] Per un approfondimento, tra gli altri si vedano: Dallari, M. (1998). *Impertinenti*. Firenze: Fatatrac.

[9] La razionalità pratica si configura come “capacità di individuare alcune regolarità di comportamento e alcuni repertori d'azione che hanno avuto successo nel passato e che possono aiutare anche nel futuro a impostare progetti e programmi di intervento educativo” (Chiosso, 2002, p. 32).

[10] Nonostante la portata formativa del linguaggio artistico, nell'ambito della medicina narrativa “non sono molti i lavori di ricerca fino ad ora condotti relativi all'utilizzo dell'arte visiva come stimolo e spunto di lavoro in pedagogia medica” (Strepparava, 2010, p. 108).

[11] La medicina narrativa “può essere definita ‘una metodologia d'intervento clinico-assistenziale che considera la narrazione come uno strumento fondamentale di acquisizione e comprensione della pluralità di prospettive che intervengono nell'evento-malattia, finalizzata a un'adeguata rilevazione della storia della malattia che, mediante la costruzione condivisa di una possibile trama alternativa, consenta la definizione e la realizzazione di un percorso di cura efficace, appropriato e condiviso (storia di cura)’ (CNMR, 2014, p. 13)” (Guarcello, in press). La Medicina Narrativa non ha trovato spazio ‘solo’ nella relazione di cura con la persona assistita, ma anche nell'ambito della formazione degli studenti e dei professionisti, soprattutto in merito a



quelle tematiche relazionali che necessitano di accompagnare i soggetti in formazione all'interno di una riflessione su di sé. Tra gli autori che hanno contribuito a riflettere su tali temi troviamo: Bert (2007), Charon (2006), Demetrio (2008), Garrino (2010; 2015), Good (1994/1999), Greenhalgh & Hurwitz (1998), Remen (1996), Zannini (2008).

[12] Non si intende esaurire in maniera completa e approfondita le differenti capacità promuovibili attraverso percorsi di narrazione per immagini, ma delinearne alcune tra quelle fortemente significative in quanto stimulate dall'utilizzo di stimoli visuo-spaziali ed espressione di forme riflessive e di azione impertinente. Le capacità che verranno approfondite traggono iniziale spunto da quanto approfondito, in particolare, da Strep-parava (2010).

[13] Si veda, tra gli altri: Wenger, E. (1998/2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

[14] “Gli operatori sono sempre ‘guaritori feriti’ che devono prendersi cura di sé per poter aiutare gli altri poiché, nel vivo contatto quotidiano con il disagio, spesso vivono situazioni di rispecchiamento in cui risuonano le loro stesse fragilità” (Iori, 2009, p. 15).

[15] Secondo Mc Adams e de St. Aubin (1992), il professionista è spinto a prendersi cura dell'altro in base a due motivazioni indissociabili: *communion* e *agency*. La prima spinta motivazionale (*communion*) si riferisce al desiderio di rendersi utili agli altri, ponendosi in relazione in modo intimo e amorevole. La seconda richiama il desiderio di immortalità, di trasformare in modo duraturo ciò che ci circonda al fine di lasciare qualcosa che sopravviva a noi stessi. In questa seconda prospettiva, l'uomo tende ad affermare ed espandere il proprio sé influenzando le vite delle persone di cui si occupa e, in un certo senso, garantendosi una “reputazione” (Wakefield, 2002) positiva rispetto ai propri atti di aiuto, che può passare di voce in voce non solo nel presente, ma anche attraverso le generazioni (immortalità simbolica). L'intersezione equilibrata di *communion* e *agency* viene definita generatività (Mansfield & Mc Adams, 1996): da un lato, il prolungamento narcisistico di noi stessi in modo da garantirci una sopravvivenza nel tempo, dall'altro lato l'amore e la preoccupazione altruistica per il soggetto (Guarcello, 2015). È evidente, quindi, che la disposizione a prendersi cura dell'altro si intreccia con la necessità di prendersi cura di parti di se stessi e di ottenere una certa quota di gratificazione dalla persona assistita. Quando il professionista non ne ha consapevolezza e vive situazioni di cura fortemente frustranti può provare una forte insofferenza non solo in relazione ai dati oggettivi esterni, ma anche per via della disattesa gratificazione personale.

[16] Per un approfondimento sull'immaginazione narrativa, si veda: Nussbaum, M. (1997/1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci; Nussbaum, M. (1999/2001). *Donne e sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

[17] Il concetto è espresso in: Gobbo, F. (A cura di). (2003). *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazione dei contesti e progettualità pedagogica* (p. 140). Padova: Imprimatur.

[18] Si veda la critica di Appiah alle “etichette”, in Appiah, K. A. (1996). Race, culture, identity: misunderstood connections. In K. A. Appiah & A. Gutmann, *Color Conscius. The political morality of race* (pp. 30-105). Princeton: Princeton University Press. Inoltre, il tema della “etichette” si trova anche in Benasayag, M., & Schmit, G. (2003/2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

[19] Giuliana Bruno, docente di *Visual and Environmental Studies* ad Harvard, nel suo *Atlante delle emozioni* (2002/2006), destinatario del premio *Kraszna – Krausz Award* come miglior saggio del mondo sulle immagini in movimento, argomenta la propria visione dell'immagine come espressione di movimento. Essa è intesa come stimolo a mettersi in cammino, occasione di creare prospettive diverse rispetto allo spazio visivo, in cui ci sentiamo immersi e che ci trasforma, sollecitando in noi nuovi concetti, idee, pensieri. L'autrice approfondisce esempi di immagini in movimento nell'ambito cinematografico, artistico, pittorico, fotografico, con specifico riguardo all'arte della mappatura emotiva riflettendo anche su quali tratti di un'istantanea pittorica o fotografica possono farne occasione di movimentazione emotiva.

[20] Il pensiero laterale permette di pensare la realtà e interiorizzarla in modo non convenzionale rispetto alle più comuni visioni del mondo e può ampliare e integrare le capacità proprie del pensiero verticale (razionale) (De Bono, 1967).

[21] Il pensiero divergente procede per astrazioni che permettono alla riflessione di sottrarsi a un percorso unidirezionale (Dallari, 2008).

[22] L'intelligenza “plastica” caratterizza la mentalità capace di “fronteggiare l'emergenza” con l'invenzione, l'innovazione e l'anticipazione dei possibili sviluppi di una data situazione (Natoli, 2002, p. 43).

[23] A volte, a fronte di situazioni molto complesse e vissute con criticità dall'operatore, si sceglie di esonerare lo specifico professionista dal contatto con un particolare assistito o con una determinata situazione, qualora ciò sia possibile. In alcuni casi, sicuramente può essere una strategia opportuna per preservare l'operatore e per garantire il miglior servizio possibile alla persona. Tuttavia, occorre non dimenticare che molto spesso il professionista stesso, con le adeguate opportunità, può gradatamente assumere su di sé anche quanto era, in un primo momento o a prima vista, intollerabile poiché l'insostenibilità di una situazione/persona quasi sempre ha radici dentro di noi, prima ancora che nella scena di cura.





[24] Per un approfondimento sull'intenzionalità educativa del silenzio si vedano alcune tra le proposte delle edizioni Mimesis (Collana Accademia del silenzio): Cesa – Bianchi, M. (2013). *Una tacita cura. Il silenzio nel rapporto medico – paziente*; Gasparini, G. (2012). *C'è silenzio e silenzio. Forme e significati del tacere*; Gigliola, F. (2015). *Le fotografie del silenzio. Forme inquiete del vedere*; Le Breton, D. (2016). *Sovranità del silenzio*; Quaglini, G. P. (2014). *Sul buon uso del silenzio*; Rigotti, F. (2013). *Metafore del silenzio. Il silenzio per immagini*.

## Bibliografia

- Appiah, K. A. (1996). Race, culture, identity: misunderstood connections. In K. A. Appiah & A. Gutmann (Eds.), *Color Conscious. The political morality of race* (pp. 30-105). Princeton: Princeton University Press.
- Bellingreri, A. (2006). *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2003/2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Benasayag, M. (2015/2016). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Bert, G. (2007). *Medicina narrativa: storie e parole nella relazione di cura*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
- Bruno, G. (2002/2006). *Atlante delle emozioni. In viaggio tra arte, architettura e cinema*. Milano: Mondadori.
- Bruzzone, D., & Iori, V. (2015). *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2014). Introduzione. In J. Dewey (1938), *Esperienza e educazione* (pp. VII-XXII). Milano: Raffaello Cortina.
- Castiglioni, L., & Mariotti, S. (1990). *Il Vocabolario della lingua latina*. Roma: Loescher.
- Castiglioni, M. (2016). *La parola che cura*. Milano: Cortina.
- Ceriani, G. (2010). Le ragioni di una scelta (im)pertinente. In G. Ceriani & E. Landowski (A cura di), *Impertinenze* (pp. 3-14). Milano: Et all.
- Ceriani, G., & Landowski, E. (A cura di). (2010). *Impertinenze*. Milano: Et all.
- Cesa – Bianchi, M. (2013). *Una tacita cura. Il silenzio nel rapporto medico – paziente*. Milano: Mimesis.
- Charon, R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.
- Chiosso, G. (2002). *Elementi di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- CNMR (2015). *Conferenza di consenso. Linee di indirizzo per l'utilizzo della Medicina Narrativa in ambito clinico assistenziale, per le malattie rare e cronico – degenerative*. Disponibile in: <http://www.iss.it/cnmr/index.php?lang=1&id=2562&tipo=82> [28 ottobre 2016].
- Cummings, J. (2011). Sharing a traumatic event. *Nursing Res*, 60, 386-392.
- Dallari, M. (1998). *Impertinenti*. Firenze: Fatatrac.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.
- De Mennato, P., Orefice, C., & Branchi, S. (2011). *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Zulueta, F. (2006/2009). *Dal dolore alla violenza. Le origini traumatiche dell'aggressività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattica del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica: consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Devoto, G., & Oli, G. C. (1982). *Il dizionario della lingua italiana*. Firenze: Loescher.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Finiguerra, I., Garrino, L., Picco, E., & Simone P. (2012). *Narrare la malattia rara*. Torino: Edizioni medico scientifiche.
- Gabrielli, A. (A cura di). (1981). *Dizionario dei sinonimi e dei contrari*. Milano: CIDE.
- Gadamer, H.-G., Carsten, D., & Palmer, R. E. (2001). *Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary*. Yale: University Press.
- Garrino, L. (2010). *La medicina narrativa nei luoghi di formazione e di cura*. Milano: Edi. Ermes – divisione Centro Scientifico Editore.
- Garrino, L. (A cura di). (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo. Medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*. Firenze: University Press.
- Gasparini, G. (2012). *C'è silenzio e silenzio. Forme e significati del tacere*. Milano: Mimesis.
- Gigliola, F. (2015). *Le fotografie del silenzio. Forme inquiete del vedere*. Milano: Mimesis.





- Gobbo, F. (A cura di). (2003). *Multiculturalismo e intercultura. Interpretazione dei contesti e progettualità pedagogica*. Padova: Imprimitur.
- Good, B. (1994/1999). *Narrare la malattia: lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Edizioni di Comunità.
- Goodman, N. (1968/1976). *I linguaggi dell'arte*. Milano: Il Saggiatore.
- Greenhalgh, T., & Hurwitz, B. (1998). *Narrative Based Medicine. Dialogue and Discourse in Clinical Practice*. London: BMJ Books.
- Guarcello, E. (2015). Potere, trama fitta e poliedrica forma. “Usi” e abusi nella relazione educativa. *Orientamenti pedagogici*, 1, 9-37.
- Guarcello, E. (in press). Relazione educativa e Medicina Narrativa nel lavoro di cura in sanità, *Orientamenti pedagogici*.
- Harrison, B. (2002). Photographics Vision And Narrative Inquiry. *Narrative Inquiry*, 12, 87-111.
- Husserl, E. (1911/2005). *La filosofia come scienza rigorosa*. Roma-Bari: Laterza.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Ketelle, D. (2010). The Ground They Walk On: Photography and Narrative Inquiry. *The Qualitative Report*, 15, 547-568.
- Landowski, E. (2010). Arringa per l'impertinenza. In G. Ceriani & E. Landowski (A cura di), *Impertinenze* (pp. 15-24). Milano: Et all.
- Le Breton, D. (2016). *Sovranità del silenzio*. Milano: Mimesis.
- Lévinas, E. (1971/2016). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mansfield, E. D., & Mc Adams, D. P. (1996). Generativity and themes of agency and communion in adult biography. *Personality and social psychology bulletin*, 7, 721-731.
- Mariani, A. M. (1998). *Pedagogia e utopia*. Brescia: La Scuola.
- Mariani, A. M. (2012). *Dal punto di vista dell'educazione*. Torino: SEI.
- Mc Adams, D. P., & de St. Aubin, E. (1992). A Theory of Generativity and its assessment through self – report, behavioural acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of personality and social psychology*, 6, 678-694.
- Meyer, M. (1995). *De l'insolence*. Paris: Grasset et Fasquelle.
- Murakami, H. (2003). *La ragazza dello sputnik*. Torino: Einaudi.
- Musi, E. (2011). *Invisibili sapienze*. Milano: Junior.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Nosari, S. (2010). *Confini della creatività*. Roma: Aracne.
- Nosari, S. (2013). *Capire l'educazione. Lessico, contesti, scenari*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum, M. (1997/1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (1999/2001). *Donne e sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Prieto, L. (1964). *Fondements de la théorie fonctionnelle du signifié*. The Hague (Paris): Mouton & Co.
- Quaglini, G. P. (2014). *Sul buon uso del silenzio*. Milano: Mimesis.
- Remen, R. N. (1996). *Kitchen Table Wisdom: Stories That Heal*. New York: Riverhead Books.
- Ricoeur, P. (1983/2016). *Tempo e racconto. Volume I*. Milano: Jaca Book.
- Rigotti, F. (2013). *Metafore del silenzio. Il silenzio per immagini*. Milano: Mimesis.
- Rodenhauser, P., Strickland, M. A., & Gambala, C. T. (2004). Arts – Related Activities Across U.S. Medical Schools: a Follow up Study. *Teaching and learning in Medicine*, 16, 233-239.
- Schon, D. (1959/1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Shapiro, J., Rucker, L., & Beck, J. (2006). Training the Clinical Eye and Mind: Using the Arts to Develop medical Students' Observational and pattern Recognition Skills. *Medical Education*, 40, 263-268.
- Spielberg, S. (2011). *War Horse*. Dreams Works Pictures, USA.
- Steiner, G. (1997/2010). *Errata. Una vita sotto esame*. Milano: Garzanti.
- Steiner, G. (2003/2004). *La lezione dei maestri*. Milano: Garzanti.
- Strepparava, M. G. (2010). L'arte, la musica e la letteratura come strumenti per educare l'attenzione, la sensibilità e la capacità di entrare in empatia con i pazienti. In L. Garrino (A cura di), *La medicina narrativa nei luoghi di formazione e di cura* (pp. 91-119). Milano: Edi. Ermes – divisione Centro Scientifico Editore.
- Volli, U. (2010). Le pertinenze dell'impertinenza. In G. Ceriani & E. Landowski (A cura di), *Impertinenze* (pp. 25-42). Milano: Et all.
- Wakefield, J. (2002). Immortality and the externalization of the self: Plato's unrecognized theory of generativity. In D. P. Mc Adams & E. de St. Aubin (Eds.), *Generativity and adult development* (pp. 97-131), Washington DC: American Psychological Association Press.
- Weisz, G. M., & Albury, W. R. (2010). 'The Medico-Artistic Phenomenon and its Implications for Medical Education'. *Medical Hypotheses*, 74, 169-173.



Wenger, E. (1998/2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Zannini, L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.



SAGGI

L'IMMAGINE COME MEDIUM NELLA RICERCA PEDAGOGICA.  
VERSO UN'AUTO-RIFLESSIVITÀ DELLE PRASSI DEL RICERCATORE  
A PARTIRE DALL'IMPLICITO DELLO STRUMENTO D'INDAGINE

di Stefano Landonio

Nell'ambito della ricerca pedagogica qualitativa, questo contributo interroga il ricercatore sul 'non detto' degli strumenti di indagine adottati, nella misura in cui possano diventare occasione di autoriflessione circa il metodo di ricerca costituito.

Nell'*Art-Based Research* in particolare la riflessione si apre rispetto le potenzialità dell'immagine come *medium* nella ricerca educativa, nella sua insita e spesso implicita possibilità di interrogare il paradigma e le prassi metodologiche scelte. In particolare si vuol far riferimento a una ricerca di dottorato – in ambito pedagogico, empirica e di tipo qualitativo – condotta dal sottoscritto presso l'Università Milano-Bicocca negli ultimi tre anni. Il tema di indagine – che riguarda le manifestazioni di desiderio educativo, in dieci coppie di genitori sulla soglia dell'adolescenza dei rispettivi figli – è stato indagato con l'ausilio di metodologie visuali; esse usufruiscono di strumenti che spaziano dall'ambito performativo, all'iconico, al filmico (Knowles & Cole, 2008) e trovano quindi nell'*Art-Based Research* il bacino teorico di riferimento. Nel lavoro di ricerca qui accennato è stata adottata con particolare interesse la metodologia denominata *Photo-Elicitation*, caratterizzata dall'uso di immagini in un'intervista nelle sue differenti declinazioni (Harper, 2002; Meo, 2010). Il contributo si articola in tre parti.

Il primo paragrafo inquadra il lavoro svolto dal punto di vista teorico; in particolare le metodologie visuali offrono margini per una flessibilità nel loro uso che ben si coniuga con il rigore scientifico necessario a una ricerca, rendendola dinamica, non rigidamente strutturata e predefinita.

Nel paragrafo successivo si esplora l'immagine in quanto strumento visuale, letta come *medium* attraverso il quale è possibile dar voce ai significati inerenti l'oggetto di indagine. Essa è segno aperto alle interpretazioni, pertanto da un lato veicola dei contenuti in modo esplicito e dall'altro nasconde un'eccedenza di senso, che talora rivela un'ambivalenza proprio dei significati manifesti. Questa ambiguità interroga il ricercatore rispetto all'oggetto della ricerca, ma apre anche la riflessione circa una rivisitazione delle metodologie adottate. Ci si avvicina a quello definito da Mortari (2006) come metodo a-metodico: se usando un'immagine traspare un senso eccedente il suo significato manifesto, si tratta di comprendere come questo possa incentivare la riflessività del ricercatore – nel concreto dell'indagine – verso una nuova configurazione delle mosse metodologiche in corso d'opera. Lo strumento della ricerca si fa stimolo per comprendere la postura del ricercatore, quindi produrre un sapere pedagogico che nasce dall'esperienza piuttosto che dalla speculazione teorica.

Nell'ultimo paragrafo pertanto si propone un breve estratto legato all'esperienza di ricerca citata, che dia valore e affermi la forza del linguaggio alternativo dell'immagine come indicatore di un miglioramento delle prassi di indagine, sia per gli obiettivi della ricerca che per la formazione dei ricercatori.

In the area of qualitative pedagogical research, this contribution asks the researcher about 'not said' of research tools choose, to the extent that they can be an opportunity of self-reflection about the research method consisting. In the *Art-Based Research* in particular, thinking opens about potentialities of image as a *medium* in educational research, in its inherent and often implied possibility of query the paradigm and methodological choices practices. In particular I want to refer to a PhD research – in the pedagogical field, empirical and qualitative – conducted by the undersigned at the University of Milano-Bicocca in the last three years. The research focus – which covers the manifestations of educational desire, in 10 sets of parents on the threshold of adolescence of their children – was investigated with the help of visual methodologies; these make use of tools ranging from performative field, to iconic and filmic (Knowles & Cole, 2008) and finds in the *Art-Based Research* the theoretical reference basin. In the research mentioned here, it was adopted with particular interest a



method named *Photo-Elicitation*, characterized by using images into an interview in its different declinations (Harper, 2002; Meo, 2010). This contribution is divided in three parts.

The first paragraph framing the work done from the theoretical point of view; in particular visual methodologies offer a flexibility about their use, who it combines well with scientific rigor necessary in a research, making it dynamic, not rigidly structured and default.

The next paragraph explores the image as a visual tool, reading as a *medium* through which it is possible give voice to meanings about the research focus. Image is a sign, open to interpretations, therefore on the one hand it transmits contents in a explicit way, and on the other hand hides a surplus of meaning, that sometimes reveals an ambivalence of manifest meanings.

This ambivalence asks the researcher about the research focus, but in the meantime it opens the reflection about a revisiting of adopted methodologies. This is near to a not methodical-method (Mortari 2006): if using an image shines through significations who excess its explicit meanings, it comes to understand how this can be boost the researcher reflexivity from a new configuration of methodological moves in progress. The research tool will be a stimulus for understand the researcher posture, so produce a pedagogical knowledge who born from the experience rather than theoretical speculation.

The last paragraph aims a short excerpt of the cited research experience, who gives value and affirms the power of alternative language of image as an indicator of an improvement of research practices, for the formation of the researcher as well as for the research objectives.

### 1. *Art-Based research e Photo-Elicitation: indicazioni per una ricerca in divenire*

Una cultura della ricerca – presupposto conoscitivo per qualsiasi ricercatore – necessita da un lato di un certo grado di serietà da parte del professionista, che lo invita ad attenersi a paradigmi, filosofie, epistemologie e metodologie consone all’ambito pedagogico e ai temi di indagine scelti (Mortari, 2012); dall’altro è caratteristica della stessa cultura della ricerca quella di essere in continuo divenire, passibile di revisioni influenzate dal sapere pedagogico ad essa sottesa, contraddistinto da un’apertura alle contaminazioni e suscettibile di adattarsi ed essere interdisciplinare nella misura in cui rivendica nel dialogo e nel confronto tra le discipline la cifra della sua unicità (Massa, 1987).

Seguendo Massa (1984) questo binomio tra rigidità e flessibilità si traduce nella ricerca in due declinazioni.

Dal lato procedurale permane attuale nel dibattito pedagogico il rischio di far slittare la ricerca educativa verso una rilevazione empiristica in senso oggettivistico, contrapposta ad approcci di tipo qualitativo – coi quali dovrebbe invece integrarsi – aprendosi nel contempo ad un pluralismo metodologico, piuttosto che a procedure che abbiano la pretesa di essere rigorose e risolutive. Dal lato disciplinare si tratta di “procedere congiuntamente alla costituzione d’uno specialismo pedagogico come ricerca e teoria dei dispositivi strutturali che determina, con relativa autonomia, l’accadere materiale dell’educazione” (Massa, 1984, p. 520).

Queste consapevolezze invitano a riflettere rispetto alla questione cardine di questo contributo, ovvero far sì che “la ricerca stessa costituisca un processo di riflessione e di analisi da cui l’attore [il ricercatore] ricavi nuove capacità di soluzione d’un problema educativo concreto” (Massa, 1984, p. 519). Si intrecciano due piani nel discorso.

In primo luogo la ricerca permette in ambiti e gradi differenti di riflettere e giungere ad una conoscenza più approfondita rispetto una questione educativa; in questa prospettiva l’uso del *medium* artistico come strumento (foto, immagini, video, ecc.) è volto a raccogliere dati significativi sul campo in modo pertinente all’oggetto di indagine. Questo tema, che riguarda il contenuto e i dati specifici ricercati, non verrà affrontato in questa sede.

Sembra più consono, in secondo luogo, ragionare ad un livello più generico e trasversale, concentrando l’attenzione sulla riflessività richiesta al ricercatore nel corso del suo lavoro come garanzia di una prassi consapevole e pertinente per la sua professionalità, in senso generale e non specifico rispetto a un particolare oggetto di ricerca. Questo contributo verte proprio su questa questione: comprendere come è possibile incentivare la riflessione del ricercatore a partire dagli strumenti visuali adottati, considerati come una tra le diverse possibilità emergenti per indagare un fenomeno in ambito educativo, ma particolarmente consona ad un disegno di ricerca non rigidamente pre-definito.





In ambito internazionale si vuole indicare con il termine *Art-Based Research* proprio l'uso sistematico di un processo artistico e la realizzazione effettiva di espressioni artistiche in tutte le sue differenti forme, come una via primaria di comprensione e analisi dell'esperienza sia del ricercatore che delle persone che sono implicate negli studi (McNiff, 2000). Questa definizione ripropone nuovamente un'ambiguità insita nel metodo di ricerca visuale e sulla quale è indispensabile riflettere.

In primo luogo la ricerca è sistematica, ovvero si rivendica una riflessione sulla prassi regolata da specifiche conoscenze e principi che dovrebbero essere espliciti al ricercatore (Rolling, 2010); a seguito di un dibattito fiorentino che suggerisce come intendere l'impianto di ricerca[1], è importante infatti che il professionista sia continuamente riflessivo e critico nei riguardi della qualità del processo che intraprende (Smithbell, 2010) con la consapevolezza che spesso è difficile classificare l'*Art-Based* in categorie distinte (Barone & Eisner, 1997), ma riconoscendo una serie di metodi ben strutturati che sollecitano il ricercatore ad intraprendere azioni empiriche in modo deciso e sicuro.

In questa sede in particolare si vuole prestare attenzione al metodo *Photo Elicitation*, basato “sulla semplice idea di inserire fotografie all'interno di un'intervista di ricerca” (Harper, 2002, p. 13)[2]. Esso ribadisce quanto l'*Art-Based Research* sia “un concetto ombrello. Questo significa che non prescrive procedure specifiche per produrre un prodotto di ricerca *Art-Based*, ma identifica un genere che comprende una varietà di approcci” (Barone & Eisner, 1997, p. 98)[3]; è infatti possibile ritrovare diverse declinazioni di questo specifico metodo, con delle accortezze procedurali *ad hoc*. Parlare di *Photo-Elicitation* significa originariamente riferirsi al campo dell'antropologia e sociologia visuale[4], sottolineando una polisemica qualità dell'immagine come occasione per raccogliere dati utili e diversificati rispetto all'oggetto di ricerca, dal momento che le foto diventano come mediatori, cioè strumenti che gettano un ponte tra salti comunicativi (Collier & Collier, 1986). Da questo punto di vista “le fotografie usate hanno due obiettivi. I ricercatori possono usarle come strumento per approfondire delle domande e, simultaneamente, i partecipanti possono usarle come modo originale e unico per comunicare aspetti che riguardano le loro vite”[5] (Clark-Ibànz, 2007, p. 177)[6].

In secondo luogo, rimanendo aderenti alle riflessioni proposte da McNiff (2000), è a partire da un uso sistematico del *medium* che è possibile accrescere la consapevolezza del ricercatore rispetto la sua azione di ricerca. Questo è possibile se si considera lo strumento visuale inesauribile per sua natura, nella misura in cui può essere usato e interpretato innumerevoli volte. Ne consegue che continuamente esso può produrre significati, che se da un lato possono rispondere alla domanda di ricerca, dall'altro riguardano il ricercatore in azione, le mosse che ha adottato e apre un margine di riflessività per modificare anche in modo sostanziale l'assetto metodologico dell'indagine.

Come si è visto lo strumento visuale richiede una prassi chiara per il suo utilizzo, ma è capace nel medesimo tempo di rinnovarsi e ri-strutturare il disegno di ricerca quando si attiva nel lavoro empirico. Questa eccedenza di senso, questo ‘non detto’ costitutivo del suo essere (e che permette nuove interpretazioni), diventa per il ricercatore una reale occasione per riflettere rispetto il suo ruolo. L'opera artistica rende quindi valore di un'educabilità alla ricerca tramite la ricerca stessa a partire da ciò che si adombra, poiché lascia un margine per una modificabilità in itinere dell'indagine data dal divenire degli eventi all'interno di una progettazione flessibile (Barone, 2007), consentendo così di negoziare competenze, fini, bisogni nel suo svolgersi, immaginando questa riconfigurazione come una tras-formazione (Formenti, 2000). Si tratta di educarsi alla ricerca a partire da ciò che in apparenza è sfuggente ma agisce e condiziona la postura e le azioni del ricercatore, al quale è richiesto un posizionamento ben saldo a livello teorico volto a concretizzarsi nella pratica empirica; solo una chiarezza procedurale e teorica rende possibile una riflessione di secondo livello circa la ricerca stessa.

## 2. La natura dell'immagine nella ricerca educativa: una possibile lettura

Se una delle più importanti funzioni dell'*Art-Based Research* è far sorgere più domande che risposte (Barone et al., 1997), allora l'uso dell'immagine come strumento di indagine risulta particolarmente consona alla ricerca educativa. Si tratta anzitutto di chiedersi come è possibile intendere un'immagine e che qualità è possibile attribuirle, passaggio necessario per rendere esplicito il posizionamento epistemologico del ricercatore.



Nel grande bacino degli strumenti visuali l'immagine è un segno, leggibile come testo, che si distingue per la sua bi-dimensionalità; essa è quindi un indicatore, ovvero fornisce informazioni visuali concrete anche di concetti astratti e processi volti alla comprensione della vita quotidiana (Emmison & Smith, 2000). Da questo punto di vista non è possibile uscire dal paradigma semiotico in quanto l'immagine invita ad una sua interpretazione e “i significati di ogni immagine sono multipli, creati ogni volta che la si vede” (Sturken & Cartwright, 2001, p. 25)[7]. La difficoltà di giungere ad un discorso unitario rispetto cosa sia un'immagine è dato da una serie di fattori (per citarne alcuni: l'uso che se ne sta facendo, i motivi del perché è guardata, lo scopo per il quale è stata creata, il contesto del discorso), tuttavia è possibile riflettere rispetto alla sua natura in termini di segno, simbolo e testo con riferimento al campo semiotico attraverso autori come Peirce, Barthes ed Eco.

Secondo Peirce (1980) “ogni pensiero è un segno” (p. 84); esso è definibile e interpretabile in relazione ad altri due elementi che concorrono a costituire un triangolo semiotico nel quale compare, oltre al segno, un oggetto (un nuovo segno) suscitando un interpretante, ovvero una reazione in chi interpreta. Il segno non fa conoscere direttamente un nuovo oggetto, ma quest'ultimo deve essere già in qualche modo accessibile all'interprete, in modo che il segno porti ulteriore informazione e susciti un interpretante[8]. Quest'ultimo risulta però un nuovo segno, suscettibile di nuove interpretazioni, quindi fa riferimento ad un oggetto e ad altri interpretanti. Il continuo rimando tra segni lascia intuire l'esistenza di una semiosi illimitata, dal momento che questo circolo di tre elementi produce costantemente segni interpretabili; nei riguardi di un'immagine letta come segno diventa fondamentale riconoscerle un suo tratto costitutivo legato ad una continua interpretabilità.

Nella relazione tra segno-oggetto-interpretante, Peirce (1980) attribuisce al segno lo statuto di: icona, se è riconosciuto al segno un carattere di similarità; indice, quando il segno dà indicazione (il cielo grigio indica l'arrivo di un temporale); simbolo, ovvero un segno a cui è riconosciuto un carattere di arbitrarietà e si riferisce all'oggetto che esso denota in virtù di un'associazione di idee generali a carattere convenzionale.

Sul carattere segnico e culturalmente connotato dell'immagine anche Roland Barthes (1985) si esprime a favore di una semiotica volta all'analisi e all'interpretazione del testo fotografico; essa si riferisce ad un sistema di rappresentazioni culturali volte ad esaltare una catena fluttuante di significati: se l'immagine indica, allora lo fa attraverso una polisemia di senso (Hall, 1973). Per un'immagine sono quindi possibili due decodifiche che ne evidenziano da un lato il carattere denotativo – preciso, letterale, non ambiguo – e dall'altro uno connotativo. Quest'ultimo apre ai significati quando alla denotazione interagiscono i valori della cultura dominante ma anche i sentimenti, le emozioni e le disposizioni dell'osservatore.

Come si vede il codice della tradizione culturale di riferimento gioca un ruolo fondamentale. Se in accordo con Eco (1982) si può quindi affermare che segno è ciò che può essere interpretato, questa interpretazione è presieduta da un codice, ovvero si riconosce un carattere convenzionale e culturalmente segnato alle diverse relazioni significato-significante (Eco, 1975) che non è però rigidamente definito; i valori della cultura influenzano, condizionano ma non fermano staticamente il senso, che può aprirsi a nuove interpretazioni (lasciando potenzialmente spazio ad una semiosi illimitata). In questo discorso e rispetto ai diversi segni individuati da Peirce (1980), il simbolo in particolare può essere inteso come qualcosa che “rappresenta, indica, *sta al posto di* (di un significato, di un valore), in modo riconoscibile e condiviso per una comunità. [Tuttavia] il simbolo non è solo un indicatore, piuttosto ‘tiene insieme’ (*syn-*)” (Carmagnola, 2006, p. 2). Quindi esso non solo indica ma mette in relazione e si fa azione, è “attività per cui l'uomo rende ragione della complessità dell'esperienza organizzandola in strutture di contenuto a cui corrispondono sistemi di espressione” (Eco, 1984, pp. 205-206). Riconoscere all'immagine un carattere simbolico è leggerla quindi come sistema di espressione che rende valore dell'esperienza umana, attraverso una struttura di significati.

Infine considerando l'immagine – come segno, quindi indice, icona, simbolo – soggetta a una semiosi continua, interpretazioni di immagini differenti o di una stessa immagine contribuiscono a creare un *textum*, ovvero delle “tessiture di segni che danno forma ad una trama di senso” (Hamelin, 2012, p. 51). In una ricerca visuale con le immagini[9] è rintracciabile in esse la possibilità di accedere a territori di riflessione e immaginazione non manifesti, con la consapevolezza che in una narrazione iconica “la referenza, non raggiungendo quasi mai l'astratta precisione di un'espressione denotativa precisa e definita”, è sempre esposta alla *polisemia*” (Bruner, 2003, p. 79). Ne consegue che se le immagini costruiscono un testo narrativo, esse possono essere in relazione tra loro in modo infinito;



il *textum* prende forma da questa relazione, che trova la sua spinta nella possibilità non solo di approfondire aspetti della realtà, ma anche di ri-crearla continuamente a partire dallo scarto che le costituisce.

### 3. Frammenti di ricerca. La rivalutazione di un metodo a partire dall'implicito dello strumento d'indagine

In quest'ultimo paragrafo si vuole render vivo il discorso svolto proponendo come esempio uno stralcio legato alla ricerca citata in apertura di questo contributo, volta a indagare i desideri educativi di madri e padri alla soglia dell'adolescenza dei figli. In essa si condensa un impianto di ricerca *Art-Based* che trova spazio nell'uso di diverse immagini come *medium* volto alla sollecitazione del tema d'indagine.

Il desiderio come tema della ricerca è considerato come un continuo rilancio senza essere in grado di definirsi e appagarsi (Recalcati, 2012); esso è quindi per natura qualcosa che non si mostra nella sua interezza, si nasconde continuamente, sfugge ad una significazione completa; nel tentativo di avvicinarsi ad esso si è cercato di andare oltre i desideri dicibili dei genitori, con la consapevolezza che se il desiderio si adombra per sua natura, allora è possibile indagarlo a partire dal 'non detto', dall'implicito come scarto della parola manifesta.

Quando si fa riferimento all'implicito si potrebbe usare allo stesso modo il termine latenza, ovvero "ciò che non vediamo di non vedere e non sappiamo di sapere" (Riva, 2004, p. 30), concetto affine all'idea freudiana di inconscio, inteso come sistema nel quale sono depositati i contenuti non accessibili alla coscienza in modo diretto (Freud, 1940). Nei riguardi della ricerca è nell'implicito che è possibile sfiorare i desideri educativi dei genitori, e il lavoro con le immagini risulta particolarmente pertinente se l'inconscio viene letto come un sistema di rappresentazioni che veicolano il desiderio. L'interpretazione dei sogni freudiana risulta in questo discorso puntuale, in quanto "si vive il sogno in immagini visive; possono esservi anche sentimenti, qua e là anche pensieri; anche gli altri sensi possono esperire qualcosa, ma in prevalenza si tratta di immagini" (Freud, 1966, p. 488). Sembra quindi che attraverso l'immagine sia possibile dare voce al desiderio.

In questa ricerca si è quindi usato il metodo denominato *Photo-Elicitation*, che prevede l'utilizzo di immagini come stimolo durante un'intervista; esso può essere declinato in due versioni, entrambe adottate nella ricerca esemplificata.

Nella prima versione presentata il ricercatore sceglie una serie di immagini da proporre ai partecipanti, invitando ciascuno a selezionare quelle che, in numero limitato, rispondono maggiormente al tema posto come oggetto di riflessione (in questo caso i desideri educativi dei genitori).

Due precisazioni metodologiche. La prima riguarda la tipologia d'intervista attuata, poiché essendo la conversazione basata su immagini, non è presente una scaletta di domande ma i genitori sono invitati a motivare la scelta e a commentare le immagini selezionate. La seconda questione riguarda la selezione operata dal ricercatore rispetto le figure proposte; in questa fase le immagini prodotte e presentate fanno riferimento ad una precedente intervista semi-strutturata con gli stessi genitori volta ad esplorare i temi della famiglia, della genitorialità e del desiderio. In quell'occasione sono emerse da loro alcune espressioni metaforiche che sono state d'ispirazione per il ricercatore, che le ha successivamente riprodotte in immagine (piuttosto che reperirle ex-novo da altre fonti).

Si è quindi instaurato un dialogo volto ad approfondire le immagini selezionate nelle loro peculiarità, tentando quindi di sollecitare la conversazione da un lato verso i significati più manifesti comunicati (comunque aperti alle diverse letture soggettive), ma soprattutto con l'auspicio di portare ad emersione ciò che la rappresentazione non lasciava direttamente intendere.

Far scegliere delle immagini significa compiere una serie di decisioni. La prima è all'origine dell'azione metodologica sul campo, poiché ogni rappresentazione nasce da una serie di scelte che escludono di conseguenza una mole di elementi potenzialmente utili ad approfondire i significati di quell'immagine (Goldstein, 2007). La seconda scelta riguarda i contesti entro cui un'immagine è presentata, poiché veicolare la lettura di un'immagine a una determinata cornice – in questo caso il tema d'indagine – implica attivare una serie di riflessioni già indirizzate a rispondere a quella questione (Emmison et al., 2000).

Il processo di codifica delle interviste – sia in questa che nella successiva versione del metodo – ha seguito due tipi di analisi: ermeneutica e del contenuto (Trinchero, 2004). La prima, dopo una



lettura attenta e approfondita delle trascrizioni, ha permesso di evidenziare i diversi significati proposti dai genitori rispetto le immagini; l'analisi del contenuto ha consentito quindi di organizzare le interpretazioni emerse, cogliendo assonanze e discrepanze in modo pertinente rispetto al tema d'indagine.

Le due rappresentazioni seguenti, entrambe composte da due immagini proposte in modo distinto durante questa prima fase di ricerca, sono un estratto dal lavoro svolto; esse sono un esempio da un lato di quanto l'immagine sia potenzialmente strumento per l'emersione di significati educativi attraverso un linguaggio che attiene alla quotidianità degli individui, lontano dalla formalità scientifica. Dall'altro è possibile comprendere quanto ciò che comunica l'immagine, in modo più o meno evidente, sia utile al ricercatore per riflettere sul processo di ricerca che sta conducendo.

Il primo esempio estratto dalla ricerca riguarda la figura numero uno. Rispetto ai significati espressi dai genitori in riferimento alla figura di sinistra è possibile citare quelli che Emmson e Smith (2000) definiscono binari opposti, ovvero concetti o significati che emergono in coppia ma tra loro contrapposti.

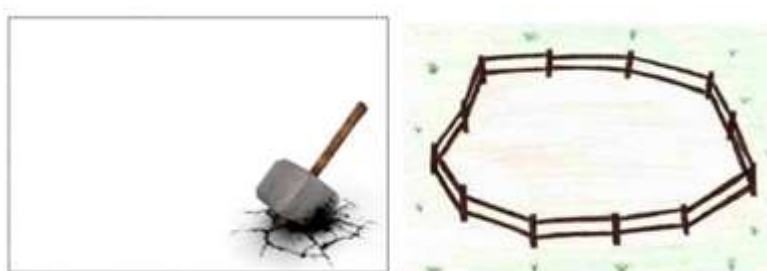


Figura 1

In primo luogo il martello è positivo, porta alla luce ad esempio il desiderio del genitore di far sì che il figlio dia spazio ai suoi desideri e di “non appiattirsi sul fatto che: non so, la mia vita, il mio lavoro, il mio studio, le mie amicizie, la mia relazione sentimentale”[10], ma sia ben disposto a cambiare eventualmente la sua situazione; in particolare un padre fa riferimento allo sfondo bianco dell'immagine vista come una situazione “di piatto, di biancume e per la quale bisognerebbe essere in grado di dare una martellata e di dire: cambiamo le cose”. In secondo luogo il martello può essere negativo, simbolo della fermezza e dell'imposizione del genitore, che può usarlo nei confronti del figlio rischiando di essere troppo incisivo con lui: il figlio sarebbe quindi “lo strato sottile che rischia di essere ‘rotto’”. Ma ancora il martello può essere associato da un altro genitore a quello di *Thor*[11], e in questo caso il significato spiazza poiché propone una visione nuova, legata in modo personale all'immaginario del genitore, quindi al ‘non detto’ della rappresentazione.

L'immagine sulla destra invece è particolarmente importante per questo contributo poiché esemplifica la possibilità per il ricercatore di apprendere dal suo far ricerca a partire da ciò che l'immagine non dice; le penombre della rappresentazione infatti lo interrogano rispetto alla natura e all'uso di tali strumenti d'indagine. L'immagine di un recinto vuoto, chiuso, su sfondo bianco non è stata scelta da nessun genitore, nonostante faccia riferimento ad un'affermazione emersa da uno di loro, vedendo nel recinto il carattere simbolico di supporto e aiuto nei confronti del proprio figlio. Ciò che problematizza l'immagine è quindi il suo essere strumento d'indagine, infatti la questione non concerne il contenuto per due ragioni.

La prima riguarda la natura del *medium*, ovvero potenzialmente qualsiasi immagine in quanto segno è suscettibile di letture originali e significazioni rispetto al tema della ricerca, e questo è possibile anche quando l'immagine sembra distante da un condiviso e più immediato immaginario familiare (lo si è visto ad esempio con il martello nell'immagine precedente).

La seconda ragione riguarda i possibili significati attribuibili al recinto; se infatti i genitori non hanno scelto l'immagine, essi hanno comunque fatto riferimento durante le conversazioni all'oggetto rappresentato, ad esempio nel desiderio di educare i propri figli all'onestà e della lealtà (i “paletti” raffigurati), oppure come strumento del genitore per trattenere il figlio nel nucleo familiare, con il desiderio che invece loro “scavalchino il recinto e intraprendano in autonomia un loro percorso”.

Alla luce di quanto emerso non si vuole affermare che una rappresentazione debba necessariamente suscitare interesse ed essere quindi scelta da un genitore; ma d'altra parte anche non selezionare





un'immagine ha un significato. Il caso presentato è singolare in quanto l'immagine non è stata presa in considerazione in modo palese, ma solo in modo indiretto, con riferimenti non specifici ad essa durante i colloqui[12].

La domanda che ci si può porre come ricercatori è perché un'immagine palesemente interessante per diversi genitori non viene scelta da essi, nonostante si propongano significazioni a suo carico.

Nel tentare di rispondere si evidenzia qualcosa che nell'immagine sembra disturbare il genitore, che lo porta a considerarla solo marginalmente. Proprio perché essa non è indifferente (viene infatti citata) la ragione non è da ricercare a mio avviso nei significati manifesti della rappresentazione – altrimenti sarebbe comunque stata significata anche in modo negativo – ma riguarda i suoi contenuti non manifesti. L'immagine è interessante perché lascia intendere la presenza di un senso nascosto che il genitore sembra percepire ma non comunica; questa ulteriorità è fortemente pedagogica perché attiene alle latenze implicite al lavoro educativo – considerando il ruolo genitoriale come tale – quindi non solo perché riguarda il tema d'indagine. Tuttavia non si deve dimenticare che il non detto, che seppur si può esprimere come immagine ad un livello metaforico e simbolico, risulta difficile da cogliere.

La questione si sposta sul tema centrale di questo contributo, poiché ciò che suscita riflessione non è solo l'eventualità di una significazione poco limpida, ma attiene alla natura stessa del *medium* usato; è l'immagine, in quanto portatrice di ambivalenze, di sensi palesi e nascosti, che interroga il ricercatore sul metodo e sugli strumenti adottati. Si è in accordo con Mortari (2006) quando afferma che “il metodo da cercare è quello che viene dall'esperienza facendo esperienza” (p. 23), che si apre in relazione alla realtà che si sta indagando. Infatti “il processo generativo da cui scaturisce non segue procedure formali [...] ma ‘salta fuori’ impreveduto, germinato da un istante di lucidità, una lucidità differente da quella guadagnata attraverso percorsi logicamente strutturati, una lucidità oltre la coscienza e che questa inonda” (Mortari, 2006, p. 25).

Per quanto riguarda il ricercatore, al di là degli obiettivi conoscitivi della ricerca, l'immagine problematizza e costringe a rivedere il processo attraverso il quale è possibile giungere ad una conoscenza più profonda. Si vuole allora rileggere l'elicitazione come occasione di emersione, ovvero come possibilità di costruire dei ponti di senso tra mondo interiore del genitore e rappresentazione simbolica. Da questo punto di vista se le immagini aiutano i partecipanti ad esprimere le loro esperienze in termini di metafore (Hatten, Forin & Adams, 2013), una revisione del metodo è data dalla possibilità per i genitori di scegliere in autonomia delle immagini.

Il discorso si apre ad una seconda versione del metodo *Photo-Elicitation*, la *Participant-Driven* (Harper, 1987), che lascia ai genitori la libertà di procurarsi le immagini che diventeranno il punto focale dell'intervista insieme. L'immagine non scelta, nei suoi impliciti, ha consentito al ricercatore di rivedere il lavoro fin qui svolto; si è quindi constatato che se la rappresentazione in quanto segno attiva l'individuo rispetto alle possibili sue attribuzioni di senso, la strada è quella di dare ai genitori la possibilità di riflettere e lasciarsi suggestionare dagli infiniti segni di cui è possibile fare esperienza nel quotidiano. Ne consegue che le diverse rappresentazioni scelte dal genitore sono traduzione simbolica di significati manifesti sul tema d'indagine; in quanto espressione personale dell'individuo nella sua singolarità, se egli ritiene che quella particolare immagine possa rappresentare un proprio aspetto del desiderio educativo, ogni dettaglio o particolare che la caratterizza si presume possa concorrere a far emergere anche aspetti meno palesi legati all'oggetto della ricerca. Questo metodo è differente dal primo in quanto permette un'identificazione più diretta con l'immagine, ovvero in cosa e come l'individuo si riconosce in ciò che la rappresentazione mostra (Emmison et al., 2000).

La figura numero due è il secondo esempio estratto dalla ricerca e vuole riflettere sull'accostamento tra i due metodi di *Photo-Elicitation* presentati. La rappresentazione è composta da due immagini che raffigurano entrambe un muro: quella sulla sinistra è stata proposta dal ricercatore ai genitori mentre quella a destra è stata portata in autonomia da un padre per l'intervista.



Figura 2

Rispetto al significato, nel primo caso i genitori propongono diverse versioni. Il muro può essere abbattuto dal figlio perché costruito dal genitore “sulla base di paletti [...] che sono dati dalle convenzioni”, sottolineando il desiderio di vedere il proprio figlio compiere delle scelte in autonomia; ma ancora può diventare “simbolo dell’infanzia, del legame familiare troppo stretto”, intravedendo nell’azzurro del cielo momenti positivi per il figlio quando deciderà di abbatterlo. Al contrario può essere in costruzione, ad esempio come desiderio di istruire e dare conoscenze ai figli; infine il muro eretto può essere mantenuto come tale dal genitore se la sua caduta è letta come metafora dell’abbandono dei figli dal nucleo familiare e “forse inconsciamente [...] un po’ la volontà che il muro rimanga su c’è [però] la volontà da genitore è che alla fine tuo figlio cresca”.

L’immagine sulla destra propone anch’essa un muro, tuttavia non era prevedibile per il ricercatore immaginare che in autonomia un genitore proponesse una medesima rappresentazione, sottolineando aspetti diversi. La figura è vista da un padre come “uno più forte di te [verso il quale si andrà a] sbattere sempre se non sei aperto di mentalità”, ma ancora come “il rapporto che tendono a mettere loro con noi”, che quindi lascia intendere un desiderio del genitore di conoscere di più della vita del figlio ed eventualmente supportarlo.

Anche questa occasione offre importanti indicazioni rispetto ai contenuti dell’immagine, nonché rispetto la riflessività del ricercatore e il metodo che adotta nel suo lavoro.

In primo luogo dal punto di vista dei significati associati all’immagine, anzitutto è evidente quanto uno stesso soggetto/oggetto rappresentato sia foriero di interpretazioni differenti. In realtà come si è detto ogni immagine è unica, quindi suscettibile di diverse significazioni; è proprio questa caratteristica che rende il lavoro con le rappresentazioni consono ad una ricerca qualitativa poiché permette di approfondire tematiche e questioni ogni volta sotto diversi punti di vista, non esaurendo o saturando i contenuti ma affinando costantemente lo sguardo alla ricerca di ciò che l’immagine all’apparenza nasconde. In questi termini l’immagine diventa realmente un *textum*, ovvero un insieme di segni ogni volta interpretabili e in rimando tra loro.

In secondo luogo l’immagine è nuovamente pertinente alla questione sollevata in questo contributo in quanto pone delle domande nei riguardi del metodo, piuttosto che fornire delle risposte; infatti emerge con chiarezza quanto alla strutturazione metodologica associata al metodo *Photo-elicitation* si affianca la malleabilità dello strumento che rende flessibile e suscettibile di riflessioni e ripensamenti il lavoro di ricerca. Nel particolare di questo esempio è interessante per il ricercatore ragionare sul fatto che una stessa immagine sia emersa in contesti differenti, evenienza che lascia aperta la possibilità di sfruttare la stessa rappresentazione in ricerche simili o differenti. Il ricercatore è quindi chiamato a riflettere sul fatto che se un’immagine risulta particolarmente significativa è perché lascia un margine di interpretazione ogni volta non colmabile. Questi impliciti dello strumento sono la cifra della loro spendibilità in altre ricerche, che nel contempo ne sottolineano l’unicità, poiché anche se replicati possono ogni volta fornire un margine di novità nella raccolta dati.

Questi brevi esempi di ricerca hanno messo al centro del discorso pedagogico l’immagine come *medium* artistico in grado anzitutto di far emergere significati palesi e nascosti, sintonizzandosi nel suo linguaggio, costituito da elementi evidenti e adombramenti. Ma soprattutto lo strumento ha permesso di dare indicazioni di metodo al ricercatore; il lavoro con le rappresentazioni infatti, purché complesso e richiedente una riflessione costante e attenta sul processo che lo riguarda, incentiva un’auto-riflessività del ricercatore rispetto le sue competenze e la sua cultura della ricerca. L’auspicio è rendere la sua prassi più consapevole e originale, producendo una conoscenza sul fare ricerca che alimenti di conseguenza anche il sapere pedagogico nelle sue diverse sfumature. La metodologia pro-



posta trova accoglienza nella ricerca educativa nel suo complesso, in quanto è potenzialmente spendibile in ambiti differenti: in ricerche biografiche, nelle quali la rappresentazione può sollecitare l'emersione di aspetti legati alla storia personale di ognuno; o ancora in condizioni di disagio e marginalità, poiché la fotografia invita a riflettere su aspetti legati alla propria esistenza, ma ulteriormente nel lavoro con i bambini, nei quali l'immagine spesso suscita attrazione e curiosità. Come si evince l'uso del *medium* visuale è occasione di formazione per tutti gli attori in gioco, a prescindere dall'oggetto di indagine. Il ricercatore è chiamato a un lavoro costante sulla sua professionalità in quanto è necessario rimanere ancorati al campo d'indagine per comprendere le direzioni di senso che si in esso si vogliono cogliere; si apprende ad essere ricercatore riflettendo sul fare ricerca (Mortari, 2009). Ulteriormente per i partecipanti, in quanto spesso l'indagine può essere occasione non solo per contribuire allo sviluppo di un sapere, ma anche di formazione; nel caso della ricerca citata, come affermano alcuni dei genitori partecipanti, il lavoro con le immagini ha consentito di aumentare le consapevolezze rispetto al proprio ruolo in famiglia.

#### Note

[1] Si possono riconoscere a riguardo famiglie più o meno vaste che fanno capo a questo indirizzo di ricerca: *Arts Based Research in Education* (Melissa Cahmann-Taylor & Richard Siegesmund, 2008), *Art-Based Research* (Shaun McNiff, 2007), *Image-Based Research* (Prosser, 1998); ma è ancora differente parlare di *Art-Based Inquiries* se si vuole indicare l'impianto di ricerca nel suo complesso, dal momento in cui l'uso artistico risulta essere una fase di un processo di ricerca più articolato e complesso.

[2] La traduzione è mia.

[3] La traduzione è mia.

[4] Cfr. Collier, J. Jr. (1957). Photography in anthropology: a report on two experiments. *American Anthropologist*, 59. 843-859; Wagner, J. (1978). Perceiving a planned community. In J. Wagner (Ed.), *Images of Information* (pp. 85-100). Beverly Hills, CA: Sage Publishers.

[5] Cfr. Dennis, S. F., Gaulocher, S., Carpiano, R. M., & Brown, D. (2009). Participatory Photo Mapping (Ppm): Exploring an Integrated Method for Health and Place Research with Young People. *Health and Place*, Vol. 15, 2, 466-73; Loeffler, T. A. (2004). A Photo Elicitation Study of the Meanings of Outdoor Adventure Experiences. *Journal of Leisure Research*, Vol. 36, 4, 536-56; Jacobsen, J. K. S. (2007). Use of Landscape Perception Methods in Tourism Studies: A Review of Photo-Based Research Approaches. *Tourism Geographies*, Vol. 9, 3, 234-53.

[6] La traduzione è mia.

[7] La traduzione è mia.

[8] Per fornire un esempio di triangolo semiotico, si legga il segno come l'abbaiare, che fa riferimento ad un oggetto (il cane) suscitando un interpretante (la paura in chi sta ascoltando e che suscita un grido).

[9] Non ci si riferisce in questa sede a quelle esplicative, alle quali viene riconosciuta una funzione comunicativa, di supporto alle attività cognitive e attivazione d'interesse (si pensi ai libri di testo scolastici).

[10] Le citazioni virgolettate che seguono e per le quali non compare il riferimento bibliografico sono da intendersi come estratti dalle trascrizioni delle interviste condotte con i genitori nell'anno 2015/2016, quindi le testuali parole degli intervistati. Sarà invece citato ogni testo consultato.

[11] Il riferimento è a una pellicola cinematografica del 2011 basata su Thor, personaggio della Marvel Comics, a sua volta ispirato dall'omonimo dio della mitologia germanica.

[12] Si potrebbe obiettare a questa considerazione che se rientra nel metodo la possibilità di far scegliere ai genitori solo un numero ristretto di immagini sulle quali conversare, essi si sono ritrovati necessariamente a selezionare le immagini per loro più significative. In realtà questo non è accaduto in tutti i casi (ad esempio sono state scelte immagini perché divertenti) ma soprattutto il ricercatore non ha limitato al genitore l'eventualità di far rientrare nel suo spettro un numero eccedente di immagini rispetto a quanto prospettato (che era di sei a testa su 30 proposte).

#### Bibliografia

Barone, P. (2007). Due nozioni critiche per il “lavoro pedagogico”. Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale. In F. Cappa (A cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.



- Barone, T., & Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. 2<sup>nd</sup> edition (pp. 72-116). Washington: American Educational Research Association.
- Barthes, R. (1985). *L'ovvio e l'ottuso*. Torino: Einaudi.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Carmagnola, F. (2006). *Il consumo delle immagini*. Milano: Mondadori.
- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inner-city children in sharper focus: Sociology of childhood and photo elicitation interviews. In G. C. Stanczak (Ed.), *Visual research methods: Image, society, and representation* (pp. 167-196). Los Angeles: SAGE Publications.
- Collier, J. Jr., & Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method (revised and expanded)*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (1982). Segno. *Enciclopedia Einaudi* (pp. 565-576). Torino: Einaudi.
- Eco, U. (1984). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Torino: Einaudi.
- Emmison, M., & Smith, D. P. (2000). *Researching the Visual: Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry*. London: SAGE Publications.
- Formenti, L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini studio.
- Freud, S. (trad. it. 1940). *Metapsicologia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Freud, S. (trad. it. 1966). L'interpretazione dei sogni. In *Opere*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Goldstein, B. (2007). All Photos Lie: Images As Data. In G. C. Stanczak (Ed.), *Visual Research Methods: Image, Society, and Representation* (pp. 61-81). London: Sage.
- Hall, S. (1973). The Determination of news photographs. In C. Stanley & Y. Jock (Eds.), *The Manufacture of news: social problems, deviance and the mass media* (pp. 226-247). London: Sage.
- Hamelin (2012). *Ad occhi aperti*. Roma: Donzelli editore.
- Harper, D. (1987). *Working knowledge: skill and community in a small shop*. Berkeley: University of California Press.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hatten, K., Forin, T. R., & Adams, R. (2013, June). *A picture elicits a thousand meanings: Photo elicitation as a method for investigating cross-disciplinary identity development*. Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia.
- Knowles, G. S., & Cole, A. L. (2008). *Handbook of arts in qualitative research*. California: Sage.
- Massa, R. (1984, 8-10 dicembre). *La ricerca educativa in prospettiva del duemila*. Relazione tenuta al convegno La società italiana in trasformazione al traguardo del duemila, Milano.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire?*. Milano: Unicopli.
- McNiff, S. (2000). *Arts-based research*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Meo, A. I. (2010). Picturing students' habitus: the advantages and limitations of photo-elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(2), 149-171.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico*. Napoli: Liguori.
- Mortari, L. (2009). *Ricericare e riflettere*. Roma: Carrocci.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Roma: Carrocci.
- Peirce, C. S. (trad. it. 1980). *Semiotica*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti di desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano: Edizioni Angelo Guerini.
- Rolling Haywood, J. Jr. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *National Art Education Association Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, S1(2), 102-114.
- Smithbell, P. (2010). Arts-Based Research in Education: A Review. *The Qualitative Report*, 15(6), 1597-1601.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Bari-Roma: Laterza.





SAGGI

LA LINGUA SILENZIOSA:  
SEGNARE IL PENSIERO PER MOSTRARE IL DICIBILE  
*di Ludovica Lops*

Tra il detto e il non-dicibile c'è una terza strada, quella del dicibile mediante una lingua che supera il limite della parola attraverso il segno; una lingua che rinuncia al canale audio-verbale e affida la traduzione del pensiero a quello visivo-gestuale.

Le lingue dei segni, e in particolare quella italiana, sono al centro del presente contributo, articolato in un saggio, in cui vi è un tentativo di ricostruzione del contesto legislativo, storico, linguistico e culturale in cui si inseriscono, e in una video-intervista realizzata all'interno dell'Istituto Statale per Sordi di Roma – prima scuola pubblica italiana per sordi – sulla quotidianità, le attività e le prospettive della comunità dei segnanti. La presenza di un interprete della LIS e la sottotitolatura, insieme all'utilizzo della lingua vocale, permettono, all'interno del video, la concretizzazione di quel multilinguismo trattato e auspicato nel saggio.

There is a third way between said and not said: the utterable by means of a language that goes beyond the limits of the simple word through the sign; this way of expression abandons the normal audio-verbal channels and translates your thoughts into something that you can see. Sign languages, especially the Italian one, are the main subject of this work, splitted in two parts. The essay is an attempt to recreate the legislative, historical, linguistic and cultural background of the sign languages; the video-interview inside the Public Institute for deaf people in Rome – the first Italian public school for deaf people – focuses on the daily life, activities and future prospects of the deaf community. This video includes the presence of a LIS interpreter, subtitles and vocal language, and shows the multilingualism as stated in the essay.



Il 28 settembre 2016 all'interno del Parlamento Europeo si è comunicato in 55 lingue differenti. Accanto alle 24 ufficiali parlate nell'UE, l'imponente lavoro di 145 interpreti ha, infatti, garantito la traduzione anche nelle 31 lingue dei segni del continente. L'attenta scelta terminologica attuata nel titolo della conferenza – *Multilingualism and equal rights in the EU: the role of sign languages* –, oltre a identificare una precisa prospettiva sul tema affrontato, è in linea con la tanto invocata comune identità europea, che non può tuttavia esimersi dall'ammettere in sé quell'"insopprimibile desiderio dei popoli di autogovernarsi, o di essere governati da persone del proprio gruppo etnico e linguistico" (Johnson, 2006/2012, p. 33). Se l'imprescindibilità del multilinguismo è stata sancita dal Parlamento dell'UE nella Risoluzione del 1° giugno 2006 (Codice di condotta sul multilinguismo, decisione dell'Ufficio di Presidenza del 16 giugno 2014, p. 2), già nel 1988, con la Risoluzione del 17 giugno sulle lingue dei segni (qui indicate con l'espressione "linguaggi gestuali per sordi"), veniva sollecitato



– ammettendone la condizione di *status* – il riconoscimento ufficiale di queste, invitando gli Stati Membri ad agevolarne l'apprendimento e l'utilizzo (Risoluzione sui linguaggi gestuali per sordi del 17 giugno 1988, N.C 187/236 – N.C 187/237).

La predetta conferenza del 28 settembre promossa dall'europarlamentare sorda Helga Stevens è, dunque, la consequenziale tappa di un processo di democratizzazione che prende atto della necessità di ogni individuo di partecipare alla vita istituzionale, sociale e culturale del proprio Stato e continente, senza richiedere un'omologazione snaturante. La lingua dei segni, collocata in quest'ottica di multilinguismo, gioca pertanto un ruolo per certi aspetti unico nel garantire parità di diritti ai cittadini. Nonostante la direzione intrapresa dall'Europa sia chiara, la forbice creatasi tra i suoi membri nell'attuazione delle normative auspiccate è assai ampia. Considerando, ad esempio, la questione del riconoscimento di tali lingue, accanto a Paesi come il Portogallo e la Finlandia che lo garantiscono nella Costituzione, ce ne sono altri (tra cui Grecia, Spagna e Danimarca) che prevedono specifiche leggi al riguardo. L'Italia figura, invece, in un terzo gruppo in cui vi è assenza di riconoscimento ufficiale a livello nazionale. La proposta di Legge presentata alla Camera dei Deputati il sette agosto 2013 per il riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS) è rimasta inattuata. Nel testo di tale proposta, dopo aver ricordato le fasi salienti dell'affermazione dei diritti delle persone con minoranze uditive (tra cui la dichiarazione approvata nel 1991 a Parigi dall'UNESCO e dalla Federazione mondiale dei sordi e la risoluzione di Salamanca del 1994 sull'educazione inclusiva), si lamenta l'arretratezza della normativa italiana al riguardo e si ricorda che la LIS “non è una forma abbreviata della lingua italiana, un codice *morse* o *braille*, un semplice alfabeto manuale o un supporto all'espressione della lingua parlata, ma una lingua con proprie regole grammaticali, sintattiche, morfologiche e lessicali” (Proposta di legge della Camera dei Deputati n. 1500, p. 2).

Un'interessante riflessione è possibile considerando le leggi a tutela degli invalidi civili. Nello specifico, secondo la legge 95/2006 (che modifica il secondo comma dell'articolo 1 della legge 26 maggio 1970, n. 381): “si considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato [...]” (Legge 20 febbraio 2006, n. 95, articolo 1, comma 2). Ciò che emerge da tale legge – sia nella versione del 1970 che in quella del 2006 in cui, in ogni sua occorrenza, il termine “sordomutismo” viene sostituito da “sordo” e al precedente verbo “impedire” viene preferito “compromettere” – è che, a livello giuridico, la sordità non può essere definita prescindendo dalle modalità di apprendimento della lingua vocale. La scissione di questa sordità prelinguale dall'ipoacusia (intesa come pura diminuzione più o meno grave della capacità uditiva) è oltremodo significativa, e lo è ancor più se si tiene conto delle scelte lessicali attuate nel passaggio dalla legge 381/1970 alla 95/2006. Discernendo la causa (la sordità) dal possibile effetto (il mutismo), si ammette che anche la compromissione – e non più, quindi, il solo impedimento – del “normale apprendimento del linguaggio parlato” dà luogo al presupposto del riconoscimento dello stato di invalidità civile. La distinzione sta, dunque, non nel risultato riscontrabile (la capacità di comunicare utilizzando la lingua vocale) ma nel processo che lo ha garantito. Inevitabile è, allora, chiedersi: che cosa è mutato nei 36 anni intercorsi tra la legge 381 e la 95 tanto da far sorgere la necessità di apportare la suddetta modifica? E, soprattutto, quale profondo e significativo messaggio veicola?

Nel rispondere a tali domande va considerata la storia della LIS, anche in comparazione con quella delle altre lingue segnate. Mentre nell'America di fine anni Cinquanta il linguista William Stokoe rintracciava nella lingua dei segni americana (ASL) la presenza di quelle caratteristiche proprie di una lingua vocale (Stokoe, 1960), in Italia si dovettero aspettare quasi due decenni – valicando quindi il limite temporale del 1970, anno della legge 381 – prima che la LIS venisse studiata e descritta nelle sue componenti dal gruppo di ricerca coordinato da Virginia Volterra presso l'Istituto di Psicologia del CNR di Roma (Pizzuto, 2002, p. 17). Una simile tempistica riflette le molteplici battute d'arresto imposte, nel corso dei secoli, allo studio e all'utilizzo della lingua dei segni italiana. Il processo educativo iniziato nel 1784 con la fondazione dell'Istituto dei sordomuti a Roma (a cui seguirono altri 18 istituti in diverse città creati entro il 1885), venne violentemente interrotto dal Congresso di Milano del 1880. Nel sancire la “superiorità della parola articolata sui gesti” (AA. VV., 1881, p. 84), il Congresso riaffermava il potere della cultura orale, provando – senza peraltro riuscirci pienamente – a scoraggiare fortemente l'uso dei segni nei luoghi di istruzione e formazione, oltre che religiosi e istituzionali. A rafforzare questa “normalizzazione” di fine Ottocento” (Chiricò, 2001, p. 41) arrivò il fascismo con la prospettiva di una sterilizzazione di massa (Maragna, 2000, p. 21).



Ben diversa si presentava la situazione al di fuori del confine italiano. Il Settecento francese era stato segnato dall'intervento di due educatori assai diversi tra loro ma accomunati dall'interesse per il metodo di comunicazione dei sordi: Jacob Rodrigues Pereira e Charles-Michel de L'Épée. Al secondo, in particolare, si deve il riconoscimento della perfetta funzionalità dei segni tra non udenti con un'efficacia pari a quella della lingua parlata e la fondazione dell'originario nucleo del grande Istituto dei Sordo-Muti di Parigi (Chiricò, 2014, pp. 60-61), dove, dal 1800, operò Jean Itard. L'esperienza parigina venne assorbita da Thomas Gallaudet, statunitense in viaggio in Europa per apprendere le tecniche dell'educazione dei sordi e desideroso di portarle con sé in patria. Eredità dell'azione di Gallaudet fu, oltre alla definizione dell'ASL, la creazione, nel 1864, della Gallaudet University di Washington D.C., la prima università al mondo ad utilizzare i segni nell'attività didattica (Maragna, 2000, pp. 109-111). Sfruttando questo patrimonio di conoscenze raggiunte grazie al lavoro di Stokoe e di tutti coloro che a vario titolo, come visto, si sono interessati alle lingue dei segni, i sopraccitati studi italiani degli anni Settanta hanno fatto luce sulla LIS e proposto anche nel nostro Paese la questione dell'apprendimento della lingua – vocale e non – nei casi in cui il soggetto non possa usufruire della capacità uditiva.

Consideriamo ora il campo linguistico. Nella fonetica – da definirsi come “la scienza che studia la voce, in altri termini, i suoni prodotti e percepiti dagli esseri umani per comunicare verbalmente” (Albano Leoni & Maturi, 2007, p. 19) – vi è la branca della fonetica uditiva e percettiva. Il minor interesse generalmente rivolto a tale ambito dipenderebbe, secondo Albano Leoni e Maturi (2007), dal fatto che in passato “ha molto pesato la diffusa convinzione di una essenziale simmetria tra i procedimenti della *codifica* del segnale da parte del parlante e della sua *decodifica* da parte dell'ascoltatore. Tale simmetria rendeva dunque superfluo occuparsi della ricezione [...]” (p. 133). Questa presunta simmetria non è tuttavia più sostenibile, soprattutto se si tiene conto dei fenomeni propri del parlato continuo spontaneo (parlato ipoarticolato) che rendono ancor più complessa la percezione (Albano Leoni et al., 2007, pp. 157-158). Se è, però, facile comprendere come il non udire infici la sfera fonetica, più sottile è la questione che coinvolge gli altri settori della linguistica. Sul piano morfosintattico, ad esempio, l'impossibilità di assimilare attraverso l'ascolto continuativo quelle regole (non altrimenti descrivibili) che scandiscono gli elementi della morfologia libera e della struttura sintattica compromette la padronanza ottimale di alcune parti del discorso quali gli articoli, i pronomi clitici, il passivo, il discorso indiretto e alcune subordinate (Maragna, 2000, p. 62). Scendendo ad un livello ancor più profondo, quello della semantica e del lessico – ovvero, nell'ordine, la sezione della linguistica che si occupa dello studio del significato e l'insieme di quelle unità minime che lo veicolano (lessemi) (Casadei, 2003, pp. 9-50) –, vanno ricordate quelle distinzioni stabilite tra significato denotativo e connotativo, linguistico e sociale, lessicale e grammaticale (Berruto, 2006, p. 96) che evidenziano come l'associazione significato-significante possa dipendere da rapporti interni ad un sistema linguistico, rivelandosi pertanto complessi per chi ne è all'esterno. Le abilità necessarie a padroneggiare perfettamente una lingua sono, dunque, acquisibili nella loro pienezza in modo spontaneo e completo da chi ne è esposto alla ricezione, spesso anche inconsapevolmente.

Alla luce di quanto appena considerato, si può tornare alla legge 95/2006 cogliendone ora una più profonda portata. Riconoscere che la capacità di utilizzare la lingua vocale per veicolare un messaggio non equivale all'aver assimilato *in toto* quell'insieme di elementi coglibili solo disponendo degli stessi strumenti di chi appartiene a uno specifico sistema linguistico, significa anche ammettere lo sforzo – duro, lungo e mai pienamente concluso – che uno Stato democratico esige da un gruppo di suoi cittadini chiedendo loro di adeguarsi al nucleo più numeroso in uno dei bisogni primari di ogni individuo: il comunicare. Il mancato riconoscimento ufficiale della LIS – non previsto, va precisato, neanche nella Costituzione promossa dal Governo in questo 2016 – comporta la limitazione di quel diritto implicito alla naturalezza della comunicazione garantito ai parlanti la lingua del proprio Paese. Tale mancanza è resa ancor più accentuata se si considera il grado di conoscenza ormai raggiunto sulle lingue dei segni e le loro caratteristiche. Si tratta di lingue storico-naturali, sviluppatasi spontaneamente nell'ambito delle varie comunità sorde (e per questo recanti le numerose differenze riscontrabili anche tra quelle vocali) e descrivibili in base a parametri formazionali (Fabbretti, 2011, p. 49). Dotate di sintassi, morfologia e lessico definiti, rispondono perfettamente alla definizione di lingua, intesa come “un sistema di simboli relativamente arbitrari e di regole grammaticali, che mutano nel tempo e che i membri di una comunità condividono e usano per diversi scopi: interagire gli uni con



gli altri, comunicare idee, intenzioni ed emozioni, elaborare conoscenze e trasmettere la cultura di generazione in generazione” (Caselli, Maragna & Volterra, 2006, p. 42).

Al di là dell’ambito giuridico, merita attenzione la televisione, uno dei mezzi a più alto potenziale comunicativo. Nella sopracitata Risoluzione del 17 giugno 1988, il Parlamento Europeo invitava le autorità televisive degli Stati Membri a garantire, stabilendo una soglia minima, la traduzione nelle lingue dei segni e/o il servizio di sottotitolatura per telegiornali, programmi a tema politico e d’interesse culturale e generale (Risoluzione sui linguaggi gestuali per sordi del 17 giugno 1988, N.C 187/237), assicurando cioè “la triade ‘informare, educare, intrattenere’, teorizzata da John Reith” (Alfieri, 2009, p. 211). Soffermandosi all’analisi della sola situazione italiana, poco si può aggiungere circa la presenza di traduttori della LIS nella programmazione televisiva. Un qualunque spettatore – udente e non – avrà poca difficoltà a constatare quanto limitato sia tale servizio, circoscritto prevalentemente ad alcune edizioni del telegiornale.

Più complessa è la questione relativa ai sottotitoli. Il cinque maggio 1986 la Rai, per prima tra le tv d’Italia, ha iniziato a sottotitolare un numero via via crescente di programmi sfruttando la tecnologia di Televideo. Le pagine ad esso dedicate sono, oggi, la 771 (per i programmi sottotitolati della giornata in corso), le 772-773-774 (per le trame della fascia della mattina, pomeriggio e sera), la 775 (per le informazioni generali), le 777 e 778 (per i sottotitoli in italiano e in inglese) e la 779 (guida dell’intera settimana). Da un punto di vista funzionale alla mera fruizione dei contenuti del piccolo schermo, è superfluo ribadire l’imprescindibilità della sottotitolatura, per un sordo, nell’adeguata comprensione dell’immagine trasmessa. Sarebbe tuttavia riduttivo ritenere che la potenzialità si esaurisca in questo.

I sottotitoli non corrispondono banalmente a un testo scritto, bensì, dovendo soddisfare un’esigenza precisa che è quella di seguire il ritmo scandito dal video e restituire la percezione del parlato, rispondono a regole specifiche. *In primis*, fondamentale è la rapidità. Ogni riga deve restare sullo schermo per un minimo di 3 secondi; pertanto, in un dialogo o monologo a grande velocità – spesso caratteristico di alcuni generi televisivi – il bisogno di conciliare i due tempi impone tagli necessari e, quindi, un ragionato lavoro di sintesi. Va, inoltre, operato un compromesso tra l’uso formale della lingua proprio dello scritto e quello informale del parlato. Un sottotitolo è, infatti, un codice linguistico che si allontana da questi due estremi per adattarsi ad una forma diversa da quella per cui il testo è nato (Caselli et al., 2006, pp. 243-244). Salvaguardando con maggior fedeltà possibile l’originale, così da evitare confusione nei casi in cui si possa integrare la lettura dei sottotitoli con quella labiale, è indispensabile, comunque, apportare le dovute modifiche al lessico e alla strutturazione della frase, tenendo conto delle difficoltà che un sordo – che probabilmente utilizza naturalmente la lingua dei segni – può riscontrare (Caselli et al., 2006, pp. 246-247).

L’insieme di tali tratti distintivi rende i sottotitoli un irripetibile momento di apprendimento permanente della lingua vocale. Questi sono, cioè, lo strumento attraverso cui un individuo non udente può assimilare, anche in situazioni di relax, alcune sfumature del parlato e regole implicite e non codificabili a cui non è esposto diversamente. La possibilità di contestualizzare quanto appare scritto integrandolo con l’immagine si trasforma in occasione per perfezionare la conoscenza sintattica e morfologica dell’italiano orale, incrementare il lessico e raffinare la sfera semantica (Maragna, 2000, p. 67). Non va, infine, dimenticato quel piano socio/affettivo, legato al coinvolgimento emotivo, che la televisione investe (Di Mele, Rosa & Cappello, 2008, p. 13) e che verrebbe parzialmente meno in assenza di una buona e agevole comprensione dei contenuti da parte del pubblico. Tuttavia, nonostante l’importanza del servizio e l’ausilio di numerose tecnologie, più o meno nuove, lo spettatore sordo incontra, ancora oggi, molte limitazioni nell’usufruire dei contenuti televisivi, e lamenta una scarsa presenza e bassa qualità della sottotitolatura (Petrucchi, 2015).

Concludendo, vorrei richiamare alla memoria due esperienze opposte – una concretizzatasi spontaneamente, l’altra progettata ma mai realizzata – e al tempo stesso ugualmente significative. La prima riguarda l’isola di Martha’s Vineyard, nel Massachusetts, dove nell’Ottocento, per fattori genetici, il numero degli abitanti sordi arrivò ad essere così alto che la lingua dei segni era conosciuta e frequentemente utilizzata anche dagli udenti (Maragna, 2000, p. 20). Sempre nel XIX secolo – precisamente nel 1834 – un insegnante sordo, Claude-Joseph Richardin delineò la prospettiva di una città fondata dal re di Francia e destinata ai sordi, una città silenziosa in cui tutti avrebbero segnato, senza bisogno di parlare (Quartararo, 2008, p. 99). Entrambe queste dimensioni, per quanto rappresentino un estremo, sono portatrici dell’idea che la lingua dei segni, in quanto lingua storico-naturale, possa





affermarsi in una comunità al pari di una vocale; il fatto che il progetto di Richardin sia rimasto un'utopia, ricorda a tutti, però, il ruolo che, in questa affermazione, giocano le esigenze degli individui coinvolti.

### Bibliografia

- AA. VV. (1881). *Atti del Congresso internazionale tenuto in Milano dal 6 all'11 settembre 1880 per il miglioramento della sorte dei sordo-muti*. Roma: Eredi Botta.
- Albano Leoni, F., & Maturi, P. (2007). *Manuale di fonetica* (3ª ed.). Roma: Carocci.
- Alfieri, G. (2009). La lingua della televisione. In P. Trifone (A cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* (nuova ed.) (pp. 209-234). Roma: Carocci.
- Berruto, G. (2006). *Corso elementare di linguistica generale* (nuova ed.). Torino: UTET.
- Camera dei Deputati n. 1500 Proposta di legge “Riconoscimento della lingua dei segni italiana” presentata il sette agosto 2013. Disponibile in:  
[http://www.camera.it/\\_dati/leg17/lavori/stampati/pdf/17PDL0013440.pdf](http://www.camera.it/_dati/leg17/lavori/stampati/pdf/17PDL0013440.pdf) [22 ottobre 2016].
- Casadei, F. (2003). *Lessico e semantica*. Roma: Carocci.
- Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione* (nuova ed.). Bologna: Il Mulino.
- Chiricò, D. (2014). *Diamo un segno. Per una storia della sordità*. Roma: Carocci.
- Chiricò, D. (2001). La sordità: storia e problemi. In A. Pennisi & R. Cavalieri (A cura di), *Patologie del linguaggio e scienze cognitive* (pp. 15-49). Bologna: Il Mulino.
- Di Mele, L., Rosa, A., & Cappello, G. (2008). *Video education. Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo*. Gardolo (TN): Erickson.
- Fabbretti, D. (2011). La sordità: aspetti clinici, sociali, culturali e comunicativi. In D. Fabbretti & E. Toma-suolo (A cura di), *Scrittura e sordità* (pp. 39-62). Roma: Carocci.
- Johnson, B. (2012). *Il sogno di Roma. La lezione dell'antichità per capire l'Europa di oggi* (E. Zoni, Trad.). Milano: Garzanti. (Opera originale pubblicata nel 2006).
- Legge 20 febbraio 2006, n. 95, articolo 1, comma 2.
- Legge 26 maggio 1970, n. 381, articolo 1, comma 2.
- Maragna, S. (2000). *La sordità. Educazione, scuola, lavoro e integrazione sociale*. Milano: Hoepli.
- Petrucchi, G. (2015). *L'ENS interviene in materia di accessibilità RAI e reti TV private*. Disponibile in:  
<http://www.ens.it/canali-tematici/primo-piano/7549-lens-interviene-in-materia-di-accessibilita-rai-e-reti-tv-private> [10 ottobre 2016].
- Pizzuto, E. (2002). La LIS dopo venti anni di ricerche: conoscenze acquisite e problemi aperti in una prospettiva comparativa interlinguistica. In M. E. Favilla (A cura di), *Comunicazione e sordità. Atti della giornata di studio, Pisa, 6 ottobre 2001* (pp. 17-31). Pisa: Plus.
- Quartararo, A. T. (2008). *Deaf Identity and Social Images in Nineteenth-Century France*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Risoluzione del 1° giugno 2006 come da “Codice di condotta sul multilinguismo, decisione dell'Ufficio di Presidenza del 16 giugno 2014”. Disponibile in:  
[http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/coc2014\\_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/pdf/multilinguisme/coc2014_it.pdf) [22 ottobre 2016].
- Risoluzione sui linguaggi gestuali per sordi del 17 giugno 1988. *Gazzetta ufficiale delle Comunità europee*, 18 luglio 1988, N.C 187/236 - N.C 187/238. Disponibile in:  
[http://eur-lex.europa.eu/legal\\_content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC\\_1988\\_187\\_R\\_0202\\_01&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal_content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_1988_187_R_0202_01&from=IT) [22 ottobre 2016].
- Stokoe, W. (1960). *Sign Language Structure. Studies in linguistics, occasional papers, 8*, revisited 1978. Silver Spring (MD): Linstok Press.



SAGGI

LE RADICI NEL CIELO.  
DOVE LA PEDAGOGIA INCONTRA IL FUNAMBOLISMO  
*di Giulia Schiavone*

Il presente saggio, frutto di un primo anno di ricerca di dottorato[1] e di una decennale esperienza sul campo[2], intende indagare il possibile incontro e la felice contaminazione tra ambiti disciplinari differenti: pedagogia e funambolismo. Sensibile a una pedagogia volta a favorire il bilanciamento e l'equilibrio vitale di ciascun essere umano (Durand, 1963/2013; Jousse, 1974/1979) e a un funambolismo che fa di quest'arte il suo studio elettivo (Petit, 2014), il progetto intravede nel processo di autoformazione e formazione del funambolo un percorso privilegiato sul quale riflettere pedagogicamente in merito alla dimensione dell'equilibrio, quale condizione permanentemente dinamica, e ai possibili contributi per coloro che operano in contesti educativi.

L'esperienza del filo chiede anzitutto di aderire a nuove regole, per penetrare in uno spazio e in un tempo diversi dalla quotidianità, in cui la dimensione simbolica della vertigine e dell'altezza prende interamente corpo nell'esperienza carnale e materiale della traversata.

L'esercizio del filo, nella sua essenzialità e complessità, richiede un impegno particolare: qualcosa nell'immaginazione del performer deve essere vero e reale (Brook, 2012), ossia vivo, assolutamente presente in ogni istante, solo così potrà attraversare lo spazio camminando nel vuoto, per sorprendere e affascinare il suo pubblico.

In questo senso l'immaginazione, come insegna Durand (1964/1999), è una facoltà cognitiva fondamentale dove la forza immaginativa del performer non è qualcosa di astratto ma è elemento concreto per operare trasformazioni rispetto alla nostra postura abituale, non più frontale e dominante, ma aperta al dialogo e all'incontro con l'altro. Se è nel processo che avviene la formazione, nel senso di una tras-formazione dell'uomo grazie a un incontro (Antonacci, 2012), il processo di autoformazione e di formazione del funambolo consente di esperire una nuova e particolare realtà dove i tradizionali confini tra corpo e mente, emozioni e razionalità, terra e cielo, micro e macrocosmo, si fanno meno nitidi e più fluttuanti. Ad essere in gioco è un nuovo equilibrio, che richiede sforzi e tensioni, disciplinamento e libertà, per sostenere l'intero corpo-mente nel più semplice e naturale, ma al tempo stesso complesso e articolato, tra tutti i gesti umani, quello di camminare.

Nella performance, così come nell'atto realmente educativo, l'esperienza viene presentata e condensata in forma distillata. Siamo in presenza di un corpo-mente capace di acquietare la mente incarnandola nel presente, per dare vita a un corpo trasformato (Stanislaviskji, 1938/2000), glorioso (Grotowski, 1968/1970), un corpo d'arte, nel quale l'autenticità e la presenza viva sono indispensabili (Varela, Thompson & Rosch, 1990/1991). Dimensioni queste fondamentali anche per coloro che quotidianamente operano e riflettono in ambito educativo e pedagogico, per una ricerca volta a intrecciare e connettere piuttosto che a dividere, capace di rimettere in moto la polimorfia degli archetipi e la profondità degli orizzonti simbolici (Wunenbuerger, 2007).

This essay, being the result of the first Phd year and of ten-year fieldwork, wants to investigate the possible positive contamination between two different disciplines: pedagogy and tightrope walking. Supporting the idea that pedagogy should favour the vital balance for each human being (Durand, 1963/2013; Jousse, 1974/1979) and considering tightrope walking one of the best examples of discipline applying this (Petit, 2014) the project sees in the tightrope walker's self-training and training a preferential field to be pedagogically investigated, considering the peculiarity of balance as a permanently dynamics condition and its possible contributions for those who work in educational contexts. The tightrope experience needs to accept new rules, in order to enter a space and a time completely different from daily routine, where the vertigo and height symbols become concrete during the material walk.

The tightrope walking discipline, being so essential and complex and the same time, needs a peculiar care: something in performer's imagination must be true and real (Brooke, 2012), that means



alive, totally participating in each moment: this is the only way to come across the empty space in order to amaze and seduce his audience.

In order to do so, imagination (Durand, 1964/1999) is an essential cognitive faculty, and the performer's imaginative capability is not something merely theoretical but something concrete, used to transform our usual posture which is no more frontal and dominant but open to meet and communicate with the others.

If it is true that education is a process implying the human being's transformation thanks to an encounter (Antonacci, 2012), the tightrope walker's self-training and training process allows to experience a new kind of reality where the traditional boundaries between body and mind, sense and sensibility, earth and sky, micro and macrocosm become less distinct and more fluctuating. A new kind of balance is in the running and it needs efforts and strains, discipline and freedom in order to support the body-mind whole in the gesture of walking, the easiest and most natural for a human being but at the same time the most complex and structured. The experience is presented in a condensed way, during the performance as well as during the educational act.

We are in front of a body-mind whole able to allay the mind, making it concrete in the present to give birth to a transformed body (Stanislavskij, 1938/2000), heroic (Grotowski, 1968/1970), a body of art in which authenticity and live presence are essential (Varela, Thompson & Rosch, 1990/1991). These elements are fundamental even for those who daily work and investigate the educational and pedagogic field, looking for a research whose aim is interweaving and linking more than dividing, able to put again into action the polymorphous archetypes and the intensity of symbolic horizons (Wunenbuerger, 2007).

## 1. *Preludio*

“L’immaginazione vive tra terra e cielo,  
vive nella terra e nel vento”.  
Gaston Bachelard, *La terra e il riposo*

“Viste dagli angeli, forse, le cime degli alberi  
sono radici, che bevono i cieli  
e, nel suolo, le radici profonde di un faggio  
sembrano loro tacite vette”.  
Rainer Maria Rilke, *Verzieri e le quartine vallesane*

“Alice: È inutile che ci provi  
non si può credere a una cosa impossibile.  
La regina di cuori: Vuol dire che non ti sei allenata molto.  
Quando ero giovane mi allenavo sempre mezz’ora al giorno.  
A volte riuscivo a credere anche a sei cose impossibili prima di colazione”.  
Lewis Carrol, *Alice nel Paese delle Meraviglie*



Figura 1: Philippe Petit, *Galaxy fm*, 1974

New York, 7 Agosto 1974. In equilibrio tra la terra e il cielo si libra il *piccolo* Petit, funambolo dal coraggio stra-ordinario che, non curante dei 400 metri d'altezza, danza leggero tra le Torri Gemelle, sul suo sottile filo d'acciaio.

## 2. Il filo. Arte della vita

“Ma dov'è pericolo,  
cresce anche il salvifico”.  
Friedrich Hölderlin, *Patmos*

L'opera di Petit, a differenza di quanto comunemente si potrebbe pensare, non è un'arte che sfida la morte, ma un'arte che proclama la vita, una vita intensamente vissuta al limite del possibile. A rivelarlo è il funambolo stesso: “Io non sono invincibile, [...] non sono immortale: sono anzi molto mortale, ed ecco perché sto sempre molto attento. Devo conoscere i miei limiti, perché, se pensassi di essere invincibile, andrei incontro alla morte” (Petit, in Capello, 2009, p. 52).

L'esperienza del filo chiede anzitutto di aderire a nuove regole, per penetrare in uno spazio e in un tempo diversi dalla quotidianità, in cui la dimensione simbolica della vertigine e dell'altezza prende interamente corpo nell'esperienza carnale e materiale della traversata.

Il funambolo, portatore di una pratica di poesia organica e di disciplina performativa, nel tendere con rigore ed estrema libertà il suo cavo, compie un rituale che nell'accezione di Grotowski (1968/1970) diviene performance, azione compiuta con determinazione, umiltà, coraggio, fedeltà agli attrezzi del mestiere. “E chi non vuole intraprendere una lotta accanita di sforzi inutili, pericoli profondi, trappole, chi non è pronto a dare tutto per sentirsi vivere, non ha bisogno di diventare funambolo. Soprattutto non potrebbe” (Petit, 2002/2009, p. 33).

La traversata rivela, in un sottile gioco di micromovimenti, gli impercettibili aggiustamenti che il nostro corpo quotidianamente compie per ricercare un equilibrio che si rivela essere costantemente precario. L'equilibrio – inteso come la capacità dell'uomo di mantenersi eretto e di muoversi in tale posizione nello spazio – è il risultato di una serie di rapporti e di tensioni muscolari del nostro organismo (Barba, 1993). Quando si è in posizione eretta – ricorda Barba – non si può mai restare immobili, anche quando crediamo di esserlo, minuscoli micromovimenti spostano il nostro peso e sono proprio questi micromovimenti ad animare la presenza del funambolo (Barba, 1993).

Se sperimentando elementi quali rischio, sfida e vertigine si giunge a una maggior consapevolezza di sé, in grado di schiudere a una libertà nuova, grazie al superamento di blocchi (Grotowski, 1968/1970), resistenze e paure, possiamo intravedere nel processo di autoformazione e di formazione del funambolo una peculiare pratica di disciplinamento psicofisico per la formazione di ciascun essere umano.

È nella sottile e cruciale ricerca di un equilibrio costantemente dinamico e instabile che pedagogia e funambolismo sembrano così incontrarsi e felicemente contaminarsi, là dove la prima è intesa quale





disciplina particolarmente sensibile a favorire l'equilibrio vitale di ciascun essere umano (Durand, 1963/2013; Jousse, 1974/1979) mentre la seconda guida il corpo a esprimersi nell'equilibrio, come arte elettiva (Petit, 2014).

### 3. Nel filo. Processo educativo e processo performativo

“La verticalità necessita di un lungo apprendistato:  
chi vuole imparare un giorno a volare,  
deve prima di tutto imparare a stare [...].  
Il volo non s'impara a volo!”.  
Friedrich Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*

Tanto il processo educativo quanto quello performativo fanno dell'*oscillazione* un elemento costitutivo, intrinseco al percorso formativo stesso, che sembra così procedere per bordi di avvicinamento a saperi ed esperienze che non sempre sono immediatamente decifrabili e riconoscibili a un primo sguardo, ma non per questo meno rilevanti. Il pensiero trafitto dall'esperienza è quel pensiero che si fa azione incarnata (Gamelli, 2005) in grado di trasformare la nostra presenza nel mondo, tanto sulla scena performativa quanto sulla scena educativa. Il performer è colui che ha la possibilità di mettere in forma, di mostrare e quindi di rendere presente, visibile e reale il nostro contatto con il mondo, consentendo di collegare luoghi e persone altrimenti destinati a essere separati per sempre. “Con la mia fune, per un lasso di tempo breve ed effimero [...] creo qualcosa in quello spazio; poi la fune scompare, ma la gente ne conserva il ricordo. Credo che sia molto importante nella vita, a qualsiasi livello, non solo per un artista, creare questo tipo di collegamenti. [...]. È come creare un legame tra due esseri umani, qualcosa di magnifico” (Petit, in Capello, 2009, p. 55).

L'esercizio del filo, nella sua essenzialità e complessità, richiede un impegno particolare: qualcosa nell'immaginazione<sup>[3]</sup> del performer deve essere vero e reale (Brook, 2012), ossia vivo, assolutamente presente in ogni istante, solo così potrà attraversare lo spazio camminando nel vuoto, per sorprendere e affascinare il suo pubblico. In questo senso l'immaginazione, come insegna Durand (1964/1999), è una facoltà cognitiva fondamentale dove la forza immaginativa del performer non è qualcosa di astratto ma è elemento concreto per operare trasformazioni rispetto alla nostra postura abituale, non più frontale e dominante, ma aperta all'imprevisto e all'inaspettato.

“Le immagini non sono fumose, astratte, effimere rappresentazioni, al contrario producono trasformazioni nella concretezza, nella carne e nelle emozioni di chi le incontra, come possiamo sentire dalla base emozionale che ogni tanto penetra nella nostra corazza e ci fa rabbrivire” (Antonacci, 2016, p. 23). Ad essere in atto è uno spiazzamento, non solo cognitivo ma anche fisico e affettivo, teso a una comprensione integrale dell'essere umano, a un pensiero che possa davvero farsi corpo sensibile (Gamelli, 2005) al mondo e radicato nel mondo.

In un'epoca devota al regime dell'antitesi (Durand, 1963/2013), investita da immagini prevalentemente diurne, diaretiche, volte a separare, ordinare e gerarchizzare, la traversata del funambolo si staglia come un'immagine poetica dalla forte valenza formativa in quanto esperienza capace di bilanciare il sistema di immagini in cui quotidianamente siamo inseriti, ricongiungendo dimensione corporea e processo di simbolizzazione, micro e macro cosmo.

È quando l'arte incontra il nostro corpo che può divenire vettore di trasformazione profonda, alchemica, spirituale, aprendo alla duplice prospettiva dell'altezza e della profondità. A differenza di un gesto ginnico, il procedere silenzioso ed elegante del performer sul filo, nella sua essenzialità e radicalità, è qualcosa che non può essere giudicato e neppure misurato. È una situazione estrema, ma semplice e arcaica nel medesimo tempo, qualcosa che appartiene di più al mondo della bellezza che a quello della ragionevolezza. Siamo dinnanzi a “un processo di riduzione e di sostituzione che fa emergere l'essenziale delle azioni e allontana il corpo [...] dalle tecniche quotidiane, creando una tensione e una differenza di potenziale attraverso cui passa energia” (Barba, 1993, p. 59).

Se è nel processo che avviene la formazione, nel senso di una trasformazione dell'uomo grazie a un incontro (Antonacci, 2012), il processo performativo del funambolo consente di incontrare una nuova e particolare realtà dove i tradizionali confini tra corpo e mente, emozioni e razionalità, terra e cielo, si fanno meno nitidi e più fluttuanti, proprio come avviene nell'esperienza ludica, attività per



eccellenza devota all'inutile e al divertimento. A ricordarcelo è lo stesso (a testimoniare sono le parole dello stesso) Petit (Marsh, 2008), che nel rispondere al perché abbia compiuto un tale atto, estremo e salvifico al contempo, afferma che non c'è alcun perché!. “Da una parte fai una cosa ritenuta impossibile, dall'altra nello stesso tempo fai una cosa meravigliosa che non solo non fa male a nessuno, ma dà qualcosa” (Petit, 2008, in Marsh, minutaggio: 00.11.30).

#### 4. Sul filo. Un nuovo equilibrio

“La disciplina è una spada affilata.  
Se te la calano in testa devi respingerla,  
ma quando la stringi in pugno puoi avanzare sicuro”.  
Wu Ming 2, *Il sentiero degli dei*

Ad essere in gioco è un nuovo equilibrio, che richiede sforzi e tensioni, disciplinamento e libertà, per sostenere l'intero corpo-mente nel più semplice e al tempo stesso complesso tra tutti i gesti umani, quello di camminare. “Ci chiederanno se il modo di camminare in scena è diverso da quello normale. Sì. È diverso”, così raccontava Stanislavskij (in Barba, 1993, p. 39). In scena impariamo a camminare ex-novo. Nella performance, così come nell'atto realmente educativo, l'esperienza viene presentata e condensata in forma distillata. Siamo in presenza di un corpo-mente disciplinato, capace di acquietare la mente incarnandola nel presente, per dare vita a un corpo *trasformato* (Stanislavskij, 1938/2000), glorioso (Grotowski, 1968/1970), un corpo d'arte, nel quale l'autenticità e la presenza viva sono indispensabili (Varela, Thompson & Rosch, 1991/1992). Dimensioni queste fondamentali anche per coloro che quotidianamente operano e riflettono in ambito educativo e pedagogico, per una ricerca desiderosa di intrecciare e connettere piuttosto che dividere, capace di rimettere in moto la polimorfia degli archetipi e la profondità degli orizzonti simbolici (Wunenburger, 2007).

Se, come ricorda Wunenburger (2007), i nostri rapporti con le nostre immagini dipendono in ultima istanza da un'etica, potremmo immaginare ogni percorso veramente formativo come su un filo teso, un cammino in bilico tra libertà e rigore, umiltà e tenacia, vuoto e pieno. L'autentico apprendimento sarà così una modificazione del comportamento mediante eventi performativi (Attisani, 2012), in una continua tensione tra etica ed estetica.

Se come insegna Bachelard (1948/2007), l'immaginazione vive tra terra e cielo, affondando le sue radici nella terra d'infanzia e da lì prende simbolicamente e materialmente nutrimento, come se dovesse elevarsi verso il cielo per giungere a compimento, il funambolo rappresenterebbe un tramite elettivo per ricongiungere l'uomo al mondo, il piccolo al grande cosmo.

Se vivendo esperienze di intensa emozione e concentrazione appaghiamo il naturale bisogno di momenti elettivi, separati dal quotidiano, in cui autoformarci e formare, in questo senso possiamo cogliere il legame profondo tra questa disciplina artistica e l'educazione, che si nutre di esperienze speciali in grado di *trasformare*. E quando abitiamo in questa zona di confine, sul limitare di una linea sottile, che diamo possibilità al nuovo di schiudersi, cercando nella disciplina che dà rigore e forma alla creatività e al tempo stesso nella disposizione appassionata al mondo le nostre *radici celesti*.

Abitare questo filo, in equilibrio tra pedagogia e funambolismo, è un invito a non cedere a comode abitudini, a scegliere anche intenzionalmente percorsi faticosi, per abbracciare la paura e *danzare gesti che fanno volare*. Come testimonia il nostro piccolo Petit, con la sua effimera ed eterna traversata: “[...] Una spedizione sacra. Un percorso ciclico. La ripetitiva beatitudine dell'esplorazione, sempre la stessa e mai uguale” (Petit, 2002/2009, p. 202).

#### Note

[1] Dottoranda presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Milano-Bicocca.

[2] Operatrice di circo educativo presso diversi istituti milanesi e cultrice della materia per l'insegnamento di Pedagogia del Gioco e del Corpo (Milano-Bicocca).

[3] L'immaginazione viene definita da Brook (2012) come il muscolo in grado di muovere ogni cosa.



### Bibliografia

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens. Antimanuale per poeti, funambuli e guerrieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F., & Rossoni, E. (A cura di). (2016). *Intrecci d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Attisani, A. (2002). *Logiche della performance. Dalla singolarità francescana alla nuova mimesi*. Torino: Accademia University.
- Bachelard, G. (2007). *La terra e il riposo* (traduzione a cura di M. Citterio & A. C. Peduzzi). Milano: Red!. (Original work published 1948).
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: Il Mulino.
- Capello, M. (A cura di). (2009). *Il teatro del cielo*. Milano: Feltrinelli.
- Carrol, L. (1990). *Alice nel Paese delle Meraviglie* (traduzione a cura di T. Giglio). Milano: Bur. (Original work published 1966).
- Durand, G. (1999). *L'immaginazione simbolica. Il ritorno del simbolo nella società tecnologica* (traduzione a cura di A. C. Peduzzi). Como: Red. (Original work published 1964).
- Durand, G. (2013). *Le strutture antropologiche dell'immaginario. Introduzione all'archetipologia generale* (traduzione a cura di E. Catalano). Bari: Dedalo. (Original work published 1963).
- Hölderlin, F. (2001). *Tutte le liriche* (a cura di L. Reitani). Milano: Mondadori.
- Jousse, M. (1979). *L'antropologia del gesto* (traduzione a cura di E. De Rosa). Roma: Paoline. (Original work published 1974).
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi.
- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero* (traduzione a cura di M. O. Marotti). Roma: Bulzoni. (Original work published 1968).
- Nietzsche, F. (1976). *Così parlò Zarathustra. Un libro per tutti e per nessuno* (traduzione a cura di M. Montinari). Milano: Adelphi. (Original work published 1885).
- Petit, P. (2009). *Toccare le nuvole* (traduzione a cura di D. Bramati). Milano: TEA. (Original work published 2002).
- Petit, P. (2014). *Creatività. Il crimine perfetto* (traduzione a cura di S. Placidi). Milano: Ponte alle Grazie. (Original work published 2014).
- Rilke, R. M. (1948). *Verzieri e le quartine vallesane* (traduzione a cura di G. Zampa & P. Bogongiari). Milano: Cederna.
- Stanislavskij, K. S. (2000). *Il lavoro dell'attore su se stesso* (traduzione a cura di E. Povoledo). Bari: Laterza. (Original work published 1938).
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza* (traduzione a cura di I. Blum). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1991).
- Wu Ming 2 (2015). *Il sentiero degli dei*. Venezia: Ediciclo.
- Wunenburger, J. J. (2007). *La vita delle immagini* (traduzione a cura di R. Castoldi). Milano: Mimesis. (Original work published 2007).

### Riferimenti Audiovisivi

- Brook, S. (2012). *The Tighrope. Un'avventura teatrale*. Roma: Good Films.
- Marsh, J. (2008). *Man on wire. Un uomo tra le torri*. Stati Uniti/Regno Unito: Discovery Films.



SAGGI

LA VERGOGNA DEL SEMAFORO.  
AFFRONTARE IL SECTARIANISM NELLA CITTÀ DI GLASGOW  
*di Federico Zannoni*

In alcune aree della città di Glasgow, la luce verde dei semafori protetta da grate è una manifestazione paradigmatica di come il fenomeno del *sectarianism* penetri nella vita delle persone, generando divisioni e conflittualità, riproponendo anche in chiave simbolica l'antica contrapposizione tra i cattolici di origine irlandese e gli scozzesi protestanti.

Compito delle agenzie socio-educative della città è stabilire sinergie per liberare quella luce e alimentare fondate speranze di cambiamento.

In some areas of the city of Glasgow, the green light of the traffic lights protected by gratings is a paradigmatic manifestation of how the phenomenon of sectarianism penetrates into people's lives, creating divisions and conflicts, proposing also in a symbolic way the ancient contrast between Catholics with Irish background and Scottish Protestants. The task of the socio-educational agencies in the city is to establish synergies to liberate that light and generate reasonable expectations of change.

“L'unità di tempo più breve di tutto il multiverso è il Secondo di New York, che si definisce come il periodo che passa tra l'attimo in cui il semaforo diventa verde e quello in cui il tassista dietro di te suona il clacson”.  
Terry Pratchett

1. *Premessa*



*Figura 1*





La luce verde del semaforo veicola un messaggio codificato. Intrappolata in una grata metallica, potrebbe risultare un ossimoro. Ho scattato questa foto[1] a Glasgow, nell’ambito di una ricerca sul fenomeno del *sectarianism* e sulle sue ricadute sul piano educativo. Nei mesi trascorsi in quella città, ho integrato approfondimento bibliografico, analisi di materiale grigio e interviste a esperti con momenti di osservazione etnografica nei quartieri maggiormente interessati dal fenomeno. Nelle mie escursioni tra genti e luoghi, si sono imposti i colori, per la precisione il verde e il blu, con valenze e significati che andavano ben oltre le connotazioni cromatiche ed estetiche. Colori di vita, di contatto, di appartenenza, di scontro. Colori impregnati di valenza pedagogica e educativa.

## 2. Il verde e il blu

La luce verde di un semaforo, nella simbologia dei codici stradali, sta ad indicare il “via libera”, invita l’autista a procedere. In sincronismo con il rosso, permette al traffico di defluire in modo corretto. In opposizione al rosso, è la luce universalmente benedetta da milioni di automobilisti e passeggeri, vacanzieri e pendolari sulle strade del mondo, stanchi per la lunga giornata, o semplicemente desiderosi di arrivare alla meta.

Nella versione integrale de *La Grande Bellezza*, vi è una scena in cui il giornalista Jep Gambarella, con la sua maschera di rughe a conferirgli un’espressione tra il languido, l’assopito e il sognante, conversa con Giulio Brogi, un anziano regista che ancora s’illude di poter girare un ultimo film. “Che bellezza! Che grande bellezza!” esclama quest’ultimo ricordando quel semaforo visto da bambino, sulle spalle del padre, nel momento della sua accensione, a Milano, tra piazza Duomo e via Torino, con tutt’attorno una grande folla. Era il 12 aprile 1925: quel momento rappresentò il primo incanto della sua vita. O perlomeno il primo di cui serba memoria.

Di diverso contenuto e tono saranno state le esclamazioni con le quali i ragazzi di Larkhall – sobborgo industriale di circa 15.000 anime, situato 14 miglia a sud-est di Glasgow – accompagnavano il lancio di sassi contro la luce verde, il più delle volte quando i Celtic si aggiudicavano il derby con i Rangers, costringendo la locale amministrazione a sostituire i cocci di 205 tondini semaforici tra il 2004 e il 2007, con una spesa di quasi 17.000 sterline. Negli stessi anni, e per le medesime motivazioni che in quest’articolo esploreremo, giovani ubriachi sono stati colti in flagrante mentre provavano a bruciare l’erba verde di un prato, mentre la gloria locale Graeme Dott, campione mondiale di biliardo nel 2006, continuava a rifiutarsi di esporre il trofeo di colore verde e bianco, sino a quando non è stato adornato con nastri blu (Hughes, 2008).

Oggi, robuste griglie di metallo proteggono la luce verde dei semafori, consentendo all’amministrazione locale di destinare altrove le sterline risparmiate per le mancate riparazioni. Seguendo il medesimo principio di contenimento del danno, numerose attività commerciali hanno scelto, limitatamente alle sedi di Larkhall, di rinunciare al tradizionale colore verde che ovunque le contraddistingue. È il caso dei dipendenti della Moss Pharmacy, a Larkhall vestiti di bianco e blu, in tutte le altre sedi di verde, bianco e rosso; oppure delle cabine Telewest, ridipinte di blu dopo reiterati casi di vandalismo. Di diffusione ormai planetaria è la catena di fast food *Subway*, la cui dicitura troneggia inconfondibile bianca e gialla su sfondo verde: ovunque nel mondo, ma non a Larkhall, dove lo sfondo è nero.



Figura 2: Subway: colori ufficiali – Figura 3: Subway a Larkhall



Identica sorte è toccata ai supermercati *The co-operative food*: la scritta bianca su sfondo verde che ovunque li contraddistingue, diventa a Larkhall blu su sfondo bianco.



Figura 4: *The co-operative food* – Figura 5: *The co-operative food* a Larkhall

La vita non è sempre opulenta e lieta, sotto il piovoso cielo di Larkhall, antico centro minerario, tuttora roccaforte di una *working class* che tifa Glasgow Rangers ed è espressione di un universo valoriale e culturale percepito in pericolo di sopravvivenza, caratterizzato dall'orgoglio del proprio essere scozzese, protestante e fedele alla Regina. Ma perché questa diffusa e rabbiosa avversione per il colore verde?

A circa 20 minuti di treno di distanza, una passeggiata nell'East End di Glasgow consente di materializzare visivamente le manifestazioni attraverso cui le ragioni di questo fenomeno vengono espresse, agendo per contrasto. Un tempo centro della città, a partire da metà Ottocento, in corrispondenza con l'imponente industrializzazione e con la terribile carestia delle patate, l'East End fu meta di massicci flussi migratori dall'Irlanda. Con l'arrivo e l'insediamento del nuovo proletariato immigrato, la classe media e benestante scozzese si trasferì di alcuni isolati, verso ovest, in direzione contraria a quella del vento che trasportava il fumo delle ciminiere, prima nell'attuale centro cittadino, poi nel prospero West End. L'East End rimase un quartiere difficile, una vera e propria sacca di povertà nel bel mezzo di una città in progressivo sviluppo, tuttora al centro delle cronache per l'alto tasso di disoccupazione e i fenomeni di alcolismo e violenza.

Le speranze per un futuro di progresso e maggiore benessere non sempre hanno modo di accendersi, eppure nell'East End le luci verdi dei semafori non sono protette da grate. Al contrario, il verde è il colore dell'East End. Sono prevalentemente verdi le insegne dei negozi e dei *fish and chips* e il legno delle bancarelle del grande mercato del Barras: come le magliette dei Celtic, come il colore ufficiale della Repubblica d'Irlanda.



Figura 6: Edicola e *fish and chips*



Immaneabilmente, sono verdi le porte dei pub, al cui interno, tra i molteplici gagliardetti e vessilli a celebrare glorie storiche e sportive dell'isola a fianco, si riconoscono slogan incisi in gaelico e si possono ascoltare vivaci e nostalgiche melodie irlandesi, spesso suonate del vivo. Piuttosto espliciti sono i nomi di questi pub, situati l'uno affianco all'altro: *Celtic Park*, *The Emerald Isle*, *Bairds Bar*, *Bar '67*[2].



Figura 7: Celtic Park Pub – Figura 8: Bairds Bar



Figura 9: The Emerald Isle Pub – Figura 10: Bar '67

Sulla porta del *Bar '67*, danno il benvenuto agli avventori le foto di tre uomini: i due di cui compare il nome sono Raymoond McCreesh e Patsy O'Hara, militanti dell'I.R.A., morti in carcere nel 1981 in seguito a due mesi di sciopero della fame. Dentro il pub, la domenica pomeriggio, l'atmosfera è chiassosa: alla televisione trasmettono le partite di calcio e, nonostante un avviso scritto a pennarello appiccicato sopra la porta d'ingresso ricordi il divieto per legge di intonare cori settari, non è raro imbattersi in adolescenti intenti a scalmanarsi in canti contro gli scozzesi protestanti che tifano Rangers, o a supporto delle gesta dei terroristi irlandesi.



Figura 11: Bar '67 (tifosi) – Figura 12: Bar '67 (divieto)

Un grande poster appeso alla parete ritrae un calciatore intento a gridare tutta la sua grinta. Ha un fisico statuariale, muscoli da gladiatore e carisma da capopopolo. Indossa la maglia dei Celtic: è uno sportivo, ma potrebbe essere un generale, un eroe, un patriota. Un leader dell'IRA.





Figura 13: Bar '67 (poster)

Sulla stessa strada, vicino a un negozio di cimeli da stadio, sorge la sede del *Cairde na h'Eireann*, associazione che, come recita l'insegna, sarebbe preposta alla difesa dei diritti degli irlandesi in Scozia, e non sembra avere alcuna rilevanza il fatto che i cittadini scozzesi di origine irlandese, nella maggior parte dei casi ormai alla terza o quarta generazione, godono di pieni diritti e non subiscono alcuna forma di discriminazione istituzionale. A sostegno della causa, in quella sede vengono venduti “oggetti repubblicani provenienti dall'Irlanda” (*all your republican gifts from Ireland*), e quindi stampe, magneti, riviste, compact disk, capi d'abbigliamento, stemmi, DVD, tazze, materiale informativo e molto altro ancora.



Figura 14: Vetrina nell'East End – Figura 15: Cairde na h'Eireann

Tra i numerosi tricolori irlandesi che sventolano a ridosso dei tetti, l'attenzione cade in modo particolare su quelli in cui, nella sezione centrale bianca, figurano sagome di volti di eroi. In modo particolare, sono ritratti Neil Lennon, allenatore dei Celtic, e, sorprendentemente, Ernesto Guevara. Tra le molte cause cui il guerrigliero e politico argentino aveva preso parte, certamente non figura quella irlandese. Ciononostante, l'ombra fiera del suo volto è accompagnata dalla definizione “un eroe con una causa” (*A rebel with a cause*) e dalla sua celebre frase “Se tremi per l'indignazione davanti alle ingiustizie, allora sei mio fratello” (*If you tremble with indignation at every injustice then you are a comrade of mine*).



Figura 16: Tricolore con Neil Lennon – Figura 17: Tricolore con Guevara





Gli abitanti dell'East End sono in gran parte di origine irlandese, tradizionalmente cattolici, repubblicani e tifosi dei Celtic. Il verde che li rappresenta non piace ad alcuni abitanti di Larkhall, in gran parte scozzesi con l'albero genealogico sceso da migrazioni, tradizionalmente protestanti, unionisti e tifosi dei Rangers. Il blu è il colore che li rappresenta.



Figura 18: Chiesa – Figura 19: Portone e cancello



Figura 20: Scuola primaria – Figura 21: Maglietta dei Rangers



Figura 22: Barbiere per uomini – Figura 23: Servizio urbano



Figura 24: The Royal Bar – Figura 25: Bandiere britanniche



Il blu è il colore dominante nella cittadina di Larkhall. Sono blu i cancelli, i lampioni e il portone della chiesa principale, le insegne della scuola, gli autobus, i parrucchieri e i negozi, mentre il *Royal Bar* è adornato di bandiere britanniche e di immagini di principi e regine. Quel blu richiama alla fedeltà alla Regina, alla fede protestante, al tifo per i Rangers. Il blu di Larkhall e il verde dell'East End significano *sectarianism*, divisione, separazione su base etnica e religiosa, orgoglio e nazionalismo che si rifanno alle origini, alle appartenenze calcistiche, alle antiche battaglie.

### 3. Semaforo rosso: il *sectarianism* nella città di Glasgow



La parola *sectarianism* può assumere diversi significati a seconda dei contesti in cui viene utilizzata. In ambito socio-religioso, indica la frattura tra i membri di differenti denominazioni, con relativo carico di pregiudizi, intolleranza, discriminazione, ostilità. In Scozia, e in modo particolare nella città di Glasgow, il termine rimanda al conflitto tra i protestanti e i cattolici di origine irlandese, ed è direttamente collegato con le dinamiche migratorie e con gli eventi che, con manifestazioni più drammatiche, hanno segnato la storia della città di Belfast e dell'Irlanda del Nord (McKinney, 2008).

È possibile collocare l'origine del fenomeno nel 1849, anno in cui, in seguito alla carestia delle patate che flagellò la vicina Irlanda, i flussi migratori verso la Scozia da stagionali e numericamente contenuti divennero continui, permanenti e massicci (Handley, 1964). L'arrivo degli irlandesi a occupare le fila del proletariato urbano, soprattutto nella città di Glasgow, coincise con il boom industriale e i relativi enormi cambiamenti negli stili di vita e nel paesaggio cittadino, rendendoli ben presto, agli occhi degli autoctoni, veri e propri capri espiatori su cui addossare le responsabilità per i problemi e per il malcontento diffuso (Bruce, Glendinning, Paterson & Rosie, 2004). Osteggiati nelle interazioni della vita quotidiana, ma anche da organizzazioni anticattoliche, interventi pubblici d'influenti intellettuali (Smith, 1885) e persecutori articoli sui giornali (Devine, 1999), gli immigrati irlandesi si ritrovarono a chiudersi in comunità il più possibile autarchiche, supportate dalle parrocchie e da una serie di organizzazioni cattoliche ausiliarie con i compiti di provvedere al benessere delle persone e di rafforzare un'identità condivisa, anche attraverso la promozione di attività sportive, educative e per il tempo libero (Gallagher, 1987). Fu proprio in seno alla parrocchia dell'East End che, nel novembre 1887, fu fondata la squadra di calcio dei Celtic, col duplice intento di raccogliere fondi per aiutare i poveri del quartiere e di permettere ai giovani di passare il tempo libero insieme, lontani dalle insidie e dalle tentazioni del mondo protestante. Contemporaneamente, i calciatori e i dirigenti dell'altra squadra di Glasgow, i Rangers, assunsero in modo sempre più marcato il ruolo di paladini a difesa dell'orgoglio protestante e scozzese, aprendo una stagione, non ancora conclusa, di scontri, violenza e ostilità tra le due tifoserie, e quindi tra le due comunità (Devine, 1999).

Sempre presso le parrocchie, sin da subito furono istituite scuole destinate ai figli dei lavoratori irlandesi, finanziate in gran parte con le rette pagate dalle famiglie. Ben presto, però, tali fonti di sostentamento si mostrarono inadeguate e, dopo ripetuti rifiuti e lunga contrattazione, nel 1918 l'élite cattolica firmò l'Education Act propostogli dal governo scozzese: le scuole cattoliche entrarono nel sistema statale, mentre il clero conservava poteri decisionali anche a livello curricolare, nonché ampi gradi di autonomia nel reclutamento del personale docente. Ai giorni nostri ancora in voga, l'Education Act è tuttora al centro di aspre polemiche che mettono in dubbio, talvolta criticando aspramente, l'efficacia, la validità e l'equità del sistema delle scuole confessionali (Berkeley, 2008; Grace, 2003; Halstead & McLaughlin, 2005; Rice, 2011). Lo sviluppo delle scuole cattoliche favorì, nel corso dei decenni e col susseguirsi delle generazioni, una migliore alfabetizzazione e il consolidarsi di una classe media di scozzesi di origine irlandese. Stereotipi e ostilità tuttavia non scomparirono e nel periodo compreso tra le due guerre mondiali, in corrispondenza con un'accresciuta disoccupazione di massa, i sentimenti anti-cattolici esplosero con particolare vigore (Devine, 1999). L'esperienza della seconda guerra mondiale, combattuta fianco a fianco da soldati con origini diverse, segnò l'inizio di un percorso di riavvicinamento che proseguì nei successivi decenni, offrendo inedite opportunità di mobilità sociale agli scozzesi di origine irlandese, e nuove esperienze famigliari grazie ai matrimoni cosiddetti misti (Bruce, et al., 2004).

Ciò nonostante, ancora oggi, manifestazioni di reciproca ostilità tra scozzesi protestanti e cattolici di origine irlandese si possono riconoscere, a livello individuale, interpersonale o di gruppo, nell'uso di un linguaggio oltremodo offensivo, negli scherzi e nelle battute a sfondo nazionalistico o religioso, molto spesso pronunciate con disarmante naturalezza, per poi arrivare ai cori negli stadi, alle canzoni al pub, ai discorsi tra i famigliari e ai graffiti sui muri; nei casi più gravi, ma non infrequenti, si registrano atti di vandalismo per le strade, intimidazioni, discriminazioni, violenza verbale o fisica tra le persone. Una ricerca qualitativa condotta nel 2008 da Ross Deuchar e Chris Holligan conferma quanto già era emerso nel 2003 da uno studio del NFO Social Research, e cioè che esistono nella città di Glasgow alcune aree marcatamente caratterizzate in base all'appartenenza calcistica e religiosa, al punto tale che una considerevole minoranza di cittadini si premura di evitare di frequentarle o attraversarle. A questo, è importante aggiungere la frequentazione dell'Ancient Order of Hibernians da parte di un'esigua minoranza di cattolici di origine irlandese, così come l'appartenenza al Loyal Orange Order da parte di una più corposa minoranza di scozzesi, periodicamente protagonisti di



marce e parate per le strade a celebrazione dell'orgoglio protestante e unionista, che talvolta degenerano in episodi di violenza e disordine pubblico. Infine, è opportuno ribadire come le numerose scuole cattoliche continuino ad attrarre, trattenendoli per l'intero ciclo d'istruzione, studenti provenienti quasi esclusivamente da famiglie cattoliche, alimentando una cultura della separatezza già dalla tenera età.

Le caratteristiche dei contesti sociali assumono un ruolo determinante all'interno del fenomeno del *sectarianism* a Glasgow e nell'intera Scozia. È tra i membri della classe operaia, nei quartieri meno opulenti, che è possibile registrare una più forte appartenenza alle tifoserie calcistiche, un ricorso frequente a un linguaggio rude e violento, una maggiore predisposizione all'abuso di alcol e droghe, all'aggressività e all'utilizzo di pugnali. A più riprese le forze dell'ordine registrano e denunciano sentimenti di diffusa intolleranza nei confronti di chi non vive in quei quartieri, nonché la messa in atto di atteggiamenti settari ormai scervi dalla consapevolezza dei contenuti religiosi, anche alla luce di un processo di secolarizzazione consolidato, bensì inscrivibili in quella cultura del pregiudizio che va al di là della sola ostilità tra cattolici e protestanti, per coinvolgere altri bersagli quali le minoranze di origine asiatica e africana, gli omosessuali, i rifugiati e i richiedenti asilo, senza dimenticare le mai assopite spinte anglofobe (NFO Social Research, 2003).

In ragione di tutti questi elementi, è possibile concludere che il *sectarianism* è ancora presente in Scozia e nella città di Glasgow e continua a portare con sé significative conseguenze sul piano sociale, pur caratterizzandosi come fenomeno non più sistematico nelle sue manifestazioni e non più in grado di influenzare le condizioni di vita d'interi gruppi religiosi (Rosie, 2004).

#### 4. Semaforo arancione: azioni socio-educative per combattere il *sectarianism*

I discendenti dei primi immigrati cattolici irlandesi a Glasgow sono ormai alle quarte, a volte quinte generazioni. Sono nati nella città in cui vivono, hanno tratti somatici che difficilmente li differenziano rispetto ai concittadini con origini scozzesi, e come loro studiano, lavorano, consumano, si divertono, partecipano agli eventi e curano gli affetti. Eppure, il semaforo verde, a Larkhall, deve ancora essere protetto con grate di ferro, le aiuole sono tuttora divelte, in certi pub non è possibile entrare con magliette di quel colore, onde evitare insulti o aggressioni. Così come non è opportuno indossare abiti blu in alcuni pub dell'East End, e neppure camminarvi da soli la notte, se identificati in un certo modo.

Larkhall e l'East End costituiscono paradigmatiche manifestazioni di quella tendenza, comune ormai a tutto il mondo occidentale, “a creare le omogeneità fortificate e rassicuranti che stanno trasformando la città contemporanea in un arcipelago d'isole, difese culturalmente e praticamente, tra cui il cittadino spaventato possa navigare lungo rotte protette” (Amendola, 1997, p. 185).

Da sempre lo spazio pubblico è il luogo della rappresentazione e della socialità, capace di mettere in relazione e allo stesso tempo dividere (Arendt, 1964), di gettare ponti per collegare le persone e di chiudere porte per separarle (Benjamin, 2007), in risposta alle dinamiche provocate dall'incontro tra diversità. L'arte di convivere nelle (e con le) diversità si poggia su equilibri sempre precari poiché mutevoli, fluidi (Bauman, 2001), difficili da capire e mantenere perché complessi, minati da spinte conflittuali, divisorie e, in ultima istanza, semplificatorie. Il pluralismo culturale, etnico, religioso, sociale, generazionale, pone il problema non tanto di “trovare un posto per tutti, ma piuttosto dell'esperienza della mia finitudine, della mia contingenza, dell'impotenza di una lingua e di una filosofia pretestuosamente universali e di una comprensione comune” (Panikkar, 1990, p. 56). La diversità allarma, è lo specchio della nostra vulnerabilità, costituisce la minaccia alla nostra ossessione identitaria (Remotti, 2010), provocando reazioni di perenne esasperazione securitaria, tali da indurci a considerare la città come un campo di battaglia, una giungla da conquistare e da cui, al tempo stesso, fuggire (Mendietta, 2005). Gli spazi pubblici vengono così ridotti a enclave, seguendo la logica della separazione anziché quella della vita in comune, per arrivare a una nozione di comunità secondo la quale “comunità significa *identicità*, e ‘identità’ significa esclusione dell'altro, soprattutto di un altro che si ostina a essere *diverso*, capace di tirare brutte sorprese e combinare guai proprio a causa della sua diversità” (Bauman, 2001, p. 109).





Come superare il semaforo rosso dell'identità, della fissità culturale, della separatezza e dell'ostilità al diverso, che inesorabilmente rendono statica, nervosa e prevedibile l'essenza indiscutibilmente dinamica della vita urbana e delle relazioni tra i gruppi umani? Come scongelare questo stop e rimettere progressivamente in circolo il dialogo, l'incontro, la reciproca curiosità? A Glasgow i semafori verdi sono stati riaccesi: alcuni continuano a essere protetti da grate, ma numerose iniziative nell'ambito socio-educativo e una forte intenzionalità condivisa consentono di intravedere all'orizzonte, sempre più vicina, una grande luce verde speranza.

Vista la natura multifattoriale e le manifestazioni eterogenee del *sectarianism*, il fenomeno viene fronteggiato su più piani e contesti paralleli e intrecciati. In ambito sportivo, ai Celtic e ai Rangers afferiscono fondazioni[3] preposte a proporre nelle scuole e nei quartieri progetti e attività di promozione sociale attraverso la pratica sportiva, con obiettivi in certi casi specificatamente antisettari, mentre altre iniziative sono attuate dalle leghe calcistiche in collaborazione col governo scozzese.

In ambito religioso, sin dagli anni Settanta sono molto attive e influenti alcune associazioni interconfessionali, composte dai rappresentanti dei diversi gruppi di fede e preposte a favorire il dialogo interreligioso: tra queste, *Action of Churches Together in Scotland* raggruppa esponenti delle nove denominazioni cristiane presenti sul territorio, mentre *Interfaith Scotland* si spinge oltre l'universo cristiano per comprendere anche buddisti, hindu, ebrei, musulmani, quaccheri, sikh, unitaristi, baha'i e brahma kumaris. Su commissione del governo scozzese, nel 2011 i principali esponenti di queste associazioni, assieme a intellettuali e politici, hanno formato lo *Scottish Working Group on Religion and Belief Relations* e prodotto *Belief in Dialogue. Religion and Belief Relations in Scotland. Good Practice Guide*, una guida alle buone prassi rivolta a tutti coloro che operano in ambito interreligioso e finalizzata a favorire la costruzione e il mantenimento di buone relazioni tra le diverse comunità religiose, sviluppare approcci complessi all'interazione e al dialogo, promuovere i valori positivi dell'ascolto, della comprensione e del rispetto, nonché i comportamenti virtuosi nei confronti del prossimo e le azioni di condivisione e cooperazione. Tra le buone prassi indicate in questo documento, è possibile citare seminari e momenti di discussione collettiva, feste e pasti condivisi, pic-nic comunitari, visite a luoghi di preghiera, eventi scolastici, celebrazioni religiose allargate a tutti, progetti di tipo artistico, azioni con ricaduta sociale, preferibilmente in luoghi neutri, non riconducibili a un unico gruppo religioso.

Passando all'ambito scolastico, il fascicolo *Count Us In. Promoting Understanding and Combating Sectarianism* (2007) raccoglie una serie di buone prassi realizzate nelle scuole scozzesi e le mette in corrispondenza con alcuni principi enunciati nel *Curriculum for Excellence*, il documento di riferimento per le pratiche scolastiche e educative rivolte ai bambini e agli adolescenti dai 3 ai 18 anni, ratificato dal governo scozzese nel 2007. Vengono riportate le realtà di progetti resi possibili anche dal coinvolgimento di professionisti, enti, associazioni e strutture extrascolastiche, di carattere religioso, istituzionale, sportivo, culturale o artistico, alcune delle quali con finalità prettamente antisettarie. Particolarmente significativi sono i progetti che vedono cooperare le scuole cattoliche insieme a quelle non religiose, arrivando talvolta alla stipula di promettenti gemellaggi. Seppur poco numerosi, sussistono esempi di due istituzioni scolastiche, una d'impostazione religiosa e l'altra laica, che mantengono in comune il proprio campus, alcune aule, la sala preposta alla refezione, e coinvolgono congiuntamente gli alunni in alcune attività antisettarie.

Di percorsi di formazione e sensibilizzazione rivolti al personale docente, nonché della supervisione e del coordinamento di progetti scolastici e di comunità si occupa il servizio municipale *SOS-Sense Over Sectarianism*, collaborando con alcune tra le realtà sociali, educative, religiose e sportive presenti in città. Parte integrante dei servizi socio-educativi della città, la mission di *SOS-Sense Over Sectarianism* è quella di sensibilizzare le persone a sfidare le attitudini, i comportamenti e le convinzioni che contribuiscono ad alimentare bigottismo, settarismo e divisioni nel corpo sociale, partendo dall'assunto che il *sectarianism* è una realtà attuale e profondamente radicata nella società scozzese, da affrontare con azioni ad ampio raggio. Data l'eterogeneità sociale, culturale ed economica dei quartieri di Glasgow, ogni progetto nasce e si sviluppa considerando le specifiche caratteristiche e i bisogni propri delle aree e delle comunità cui si rivolge, traendo dalla collaborazione con scuole, uffici pubblici e istituzioni, associazioni, organizzazioni di volontariato, parrocchie, squadre di calcio, artisti, musicisti, teatranti e scrittori la possibilità di pianificare laboratori caratterizzati dal ricorso a una grande varietà di linguaggi, attività e strategie d'insegnamento/apprendimento: basti pensare alle





diverse arti, alla drammatizzazione, alle produzioni multimediali, filmiche e radiofoniche, alla fotografia, alla musica, agli sport, ai soggiorni residenziali e alle gite, ai giochi di ruolo, al tutorato tra pari, alla lettura, alla scrittura, alle discussioni di gruppo. Il lavoro con le scuole e con i giovani è considerato il punto di partenza per trasmettere valori positivi ed energie propositive a tutti i cittadini, dal momento che i messaggi contenuti nei vari laboratori si materializzano e divengono tangibili all'intera comunità tramite l'esibizione in performance o l'esposizione finale degli elaborati.

Infine, anche le forze dell'ordine prendono parte attiva alla lotta al *sectarianism*, in modo particolare tramite la *Violence Reduction Unit*, unità operativa nata nel gennaio 2005 in seno alla Strathclyde Police di Glasgow con l'intento di agire innanzitutto preventivamente sulle cause che portano ai fenomeni violenti, tra i quali quelli di natura settaria, in collaborazione e sinergia con altri organismi preposti alla tutela e alla promozione della salute pubblica e del capitale sociale.

Lo strumento scelto dai professionisti del Violence Reduction Unit per approcciarsi alle problematiche in gioco è una versione riadattata (Action on Violence in Scotland, 2006) alle esigenze locali del modello del *Public Health Approach*, elaborato e adottato dalla World Health Organization a partire dal 2002. Il punto di partenza è la definizione del problema, e quindi dei luoghi, dei modi e dell'intensità con cui la violenza si esprime, per poi individuarne le cause e metterle in relazione con le quattro aree di rischio, relative all'individuo in sé, alle relazioni interpersonali, alla comunità, ai fattori sociali. Una volta identificati cause e rischi, ciascuna delle agenzie sociali, di sicurezza o educative chiamate in causa entra a far parte di un piano di azione e di suddivisione delle responsabilità. Portata a termine l'operazione, i risultati verranno valutati e considerati in modo critico, per poter rispondere con ancora maggiore efficacia alle situazioni che si presenteranno in futuro.

Anche alla luce di questo modello, il ruolo delle scuole e delle agenzie educative assurge ancora una volta a primaria importanza, trasversale a parecchie delle problematicità e suscettibile di molteplici alleanze e collaborazioni. A ciò si affiancano le mansioni e le attività che la polizia stessa può intraprendere in ambito educativo, basti pensare alle campagne di prevenzione e sensibilizzazione per arginare le emergenze più impellenti, come l'uso di coltelli e l'abuso di alcol e droghe, ma anche agli interventi nelle scuole, nelle carceri e nelle comunità, direttamente a confronto coi ragazzi, oppure all'interno di corsi di aggiornamento o seminari per docenti e operatori. Di particolare interesse risulta la presenza stabile di ufficiali di polizia nei campus di alcune scuole secondarie, figure preposte a entrare in rapporti di fiducia e familiarità coi ragazzi, a disposizione per consigli, aiuto e confronto sui temi più disparati. I poliziotti scolastici sono in una posizione privilegiata per intraprendere un monitoraggio costante sul territorio su cui operano, intercettando l'eventuale presenza di bande o focolai settari, nonché individuando tra gli alunni potenziali vittime. La stretta collaborazione con dirigenti e personale scolastico è funzionale a smarcare queste figure da diffidenze e pregiudizi, rendendole componenti importanti per il mantenimento di un'atmosfera serena nell'intero ambiente.

## 5. Semaforo verde: *Champion for Change*

Nel maggio 2012, la comunità di Larkhall viene incoronata *Champion for Change* per la lotta al *sectarianism* dai rappresentanti dell'organizzazione responsabile dell'iniziativa, il *Nil By Mouth*. Il riconoscimento viene motivato col duro lavoro che le scuole locali, le parrocchie e le associazioni da diversi anni portano avanti per rinsaldare la coesione tra persone con diverse fedi ed eredità culturali, attraverso la promozione di eventi sportivi, momenti di dialogo interreligioso, progetti per la tolleranza e la conoscenza reciproca. Nello specifico, particolare menzione è stata fatta alla realizzazione e all'esecuzione dell'album musicale *Different Voices Best of Friends*, che ha impegnato 250 alunni, provenienti da 10 diverse scuole primarie laiche e cattoliche, nella scrittura e nell'interpretazione di canzoni contenenti messaggi antisettari, coordinati e diretti dai musicisti locali Billy Stewart e John Malcolm. Il verde e il blu si combinano armonici nei cori dei bambini che hanno meritato quel premio. Per una volta, perdono le rispettive simbologie divisive. In fondo, persino gli antichi Maya, così come nella Grecia omerica e nella Roma imperiale, non distinguevano il blu dal verde e utilizzavano la stessa parola per definire i due colori. Nella loro mistica, il blu-verde era il colore del centro dell'universo. Non è possibile imprigionare l'universo in una grata di metallo.



## Note

[1] Tutte le foto presenti in questo articolo sono state scattate da Federico Zannoni.

[2] Il 1967 è l'anno di nascita della Northern Ireland Civil Rights Association (NICRA), associazione che, agli arbori dei Troubles nordirlandesi, si proponeva di tutelare e battersi per i diritti dei cattolici nelle sei contee dell'Ulster. Inoltre, è l'anno in cui i Celtic vinsero la Coppa Campioni di calcio, sconfiggendo in finale l'Inter col punteggio di 2 a 1.

[3] Il Celtic Social Charter nasce nel 1996, il Rangers Study Centre nel 2000. Entrambi si prefiggono le finalità di valorizzare la diversità in tutte le sue espressioni e di sfidare razzismo e sectarianism.

## Bibliografia

- Action on Violence in Scotland (2006). *Reducing Violence. An alliance for a safer future*. Glasgow: Violence Reduction Unit.
- Amendola, G. (1997). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Benjamin, W. (2007). *Immagini di città*. Torino: Einaudi.
- Berkeley, R. (2008). *Right to Divide? Faith Schools and Community Cohesion*. Londra: Runnymede Trust.
- Bruce, S., Glendinning, T., Paterson, I., & Rosie, M. (2004). *Sectarianism in Scotland*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Deuchar, R., & Holligan, C. (2008). *Territoriality and Sectarianism in Glasgow: A Qualitative Study*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Devine, T. M. (1999). *The Scottish nation 1700-2000*. Londra: Allen Lane The Penguin press.
- Gallagher, T. (1987). *Glasgow: The Uneasy Peace*. Manchester: Manchester University Press.
- Grace, G. (2003). Educational Studies and Faith-Based Schooling: Moving from Prejudice to Evidence-based Argument. *British Journal of Educational Studies*, 51, 2, 149-167.
- Halstead, J., & McLaughlin, T (2005). Are faith schools divisive. In R. Gardner, J. Cairns & D. Lawton, *Faith schools: consensus or conflict?* Londra: Routledge Falmer.
- Handley, J. E. (1964). *The Irish in Scotland*. Glasgow: Burns.
- HM Inspectorate of Education (2007a). *Count Us In. Promoting Understanding and Combating Sectarianism*. Livingston: HMIE.
- HM Inspectorate of Education (2007b). *How good is your school? The Journey to Excellence*. Livingston: HMIE.
- Hughes, M. (2008). Scottish town where green is beyond the pale. *The Independent*. Disponibile in: <http://www.independent.co.uk/news/uk/this-britain/scottish-town-where-green-is-beyond-the-pale-981747.html> [12 agosto 2016].
- McKinney, S. (2008). Immigrants and religious conflict. In M. A. Peters, A. Britton & H. Blee, *Global Citizenship Education. Philosophy, Theory and Pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers, Rotterdam.
- Mendietta, E. (2005). The axle of evil: SUVing through the slums of globalizing neoliberalism. *City*, 2, 195-204.
- NFO Social Research (2003). *Sectarianism in Glasgow: Final Report*. Glasgow: Glasgow City Council.
- One Scotland-Scottish Executive (2011). *Belief in Dialogue. Religion and Belief Relations in Scotland. Good Practice Guide*. Edimburgo: Scottish Executive, Edinburgh.
- Panikkar, R. (1990). *La Torre di Babele. Pace e pluralismo*. San Domenico di Fiesole: Edizioni Cultura della Pace.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Rice, R. (2011). Faith Schools and Multiculturalism. In R. Rice, *Multiculturalism and Education*. Londra: Continuum International Publishing Group.
- Rosie, M. (2004). *Sectarian Myth in Scotland: Of Bitter Memory and Bigotry*. Basingstoke: Palgrave.
- Smith, T. (1885). *Memoirs of Revd James Begg*. Edimburgo: John Gemmell.



BUONE PRASSI

LA EXPERIENCIA CORPORAL DE LOS ESCOLARES  
PARA LA CALIDAD ESTÉTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS  
*di Amparo Alonso Sanz*

Esta investigación recoge factores determinantes de la calidad estética, vinculados a la relación de los escolares entre ellos y con el espacio.

Participan tres escuelas públicas de Alicante (España). A través de la Investigación Basada en Imágenes, los resultados ofrecen respuestas corporales de alumnado de entre tres y seis años frente a actividades artísticas propuestas. Se concluye con aspectos pedagógicos y arquitectónicos que ayudan a mejorar las experiencias estéticas de los menores.

Questa ricerca raccoglie gli elementi determinanti della qualità estetica, collegati alla relazione degli studenti fra di loro e con lo spazio. Partecipano tre scuole pubbliche di Alicante (Spagna). Con la Ricerca Basata sulle Immagini, i risultati offrono risposte corporali di alunni tra i tre e i sei anni di fronte ad attività artistiche proposte. Si conclude con aspetti pedagogici e architettonici che aiutano a migliorare le esperienze estetiche dei piccoli.

This research collects determinants of aesthetic quality, linked to the relationship between students with space and with them. Three public schools participate from Alicante city (Spain). Through Image-Based Research, the results provide bodily responses of students between three and six years old, versus artistic activities that are proposed. It concludes with pedagogical and architectural aspects that help improve the aesthetic experiences of children.

## 1. Introducción

El presente artículo muestra parte de los resultados del proyecto de investigación “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos”[1].

Las experiencias estéticas que tienen docentes y discentes en sus centros educativos, se producen al vivenciar estos entornos de forma ordinaria. La experiencia estética en las escuelas deviene por tanto cotidiana (Errázuriz-Larraín, 2015) y se produce en todo acto relacional: “La forma en que nos relacionamos a nivel escolar con las personas, espacios, muros, objetos, imágenes, sonidos, texturas y olores revela de un modo significativo la calidad de nuestra vida en este ámbito y, consecuentemente, también afecta la calidad de nuestro desarrollo cognitivo” (Errázuriz-Larraín, 2015, p. 94).

Es una experiencia estética vinculada a la cultura visual escolar (Burke, 2007). Compartimos con Burke, Gallagher, Prosser y Torrington (2006) al definir la cultura visual escolar algo más complejo que la obvia materialidad del centro; considerando que “incluye el ritual, los compromisos del cuerpo en el espacio, y las relaciones coreográficas en las prácticas del aula – es decir, alineamientos, movimientos de brazos, movimientos oculares, emparejamientos, agrupaciones[2]” (pp. 7-8).

Son las relaciones entre cuerpo y espacio, y también entre cuerpos, las que juegan un papel fundamental en la configuración de estas percepciones estéticas del lugar. Al menos así nos lo parece desde un “pensamiento arquitectónico” que siempre implica al cuerpo-espacio porque considera la experiencia corporal como una forma activa de construcción (Dyrssen, 2010). Además “Si concebimos el espacio escolar como una experiencia emergente de relaciones nos ponemos en disposición de una experiencia vivida y sentida por los actores que está siempre mediada subjetivamente por cada sujeto y la subjetividad social” (Flores, 2015, p. 104). Por tanto es interesante reconocer la calidad estética desde la suma de las subjetividades individuales y propias de diferentes comunidades, pues solo así la diversidad puede ser respetada.



Desde la concepción antropológica del lugar ofrecida por Auge (2000), albergamos “la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza” (p. 87) como factores determinantes de la calidad estética escolar. Respecto a la relación entre cuerpo y espacio consideramos que de forma regular los usuarios visitan determinados lugares del establecimiento educacional, mientras que a otros pueden tener limitado o prohibido el acceso; hay rutinas asociadas a determinados rincones, pero también existen prácticas implícitas casi para cada metro cuadrado; habitualmente transitan por unos espacios y con menor frecuencia por otros recorridos. Además este tránsito viene acompañado de movimientos corporales asociados a cada lugar, de forma que existe una relación entre espacio y cuerpo ceñida por patrones pedagógicos y por normas de cada centro; por ejemplo y paradójicamente por los “corredores” o pasillos no se puede correr, aun cuando estas zonas de circulación se conciben para “tener la función de ser ‘lugares de encuentro y socialización’” (Gutiérrez Paz, 2009, p. 166). Los lugares escolares arbitran sobre el cuerpo y restringen convulsiones, agitaciones, oscilaciones, estremecimientos... en definitiva delimitan y circunscriben las emociones. Pensemos por ejemplo cuál es el tipo de movilidad posible en las congestionadas aulas repletas de pupitres, mochilas, armarios archivadores, percheros y otros enseres.

La forma en que habitamos la escuela, el modo de interaccionar con sus espacios... nos habla pues del tipo de experiencias estéticas que van a poder acontecer. Por ende, existen diálogos entre el cuerpo y el aula, el cuerpo y el mobiliario, el cuerpo y las zonas de paso, el cuerpo y las zonas de descanso o recreo. Y esta conversación corpórea se manifiesta en diversidad de movimientos y tipos de ocupaciones; si bien no todos ellos están permitidos en los colegios. “Entender la acción de percibir en tanto conocer corporalmente significa recuperar el respeto por intuir, recordar, gustar y emocionarse como vías legítimas de explorar tanto el mundo como la condición humana” (Marini, 2015, p. 115), y nos gustaría que la escuela respetara esta aproximación estética hacia el entorno. La estética se aprehende de manera diferente si andamos, corremos, trepamos, nadamos, permanecemos sentados, castigados, relajados, comiendo o jugando; por mencionar algunas de las acciones que suelen tener lugar en la escuela. Pues aun cuando el estímulo permanece inmutable, su apreciación varía en función del movimiento que acompaña dicha actividad.

Mollenhauer (1990) desvela que el movimiento, ubicado entre los sentidos lejanos (vista y oído) y los próximos (gusto, tacto y olfato) nos ayuda a gozar estéticamente aunque parezca que ningún órgano sensorial le corresponda sino que se ubica entre ellos. A partir de sus aportaciones es sencillo comprender que un estudio sobre la calidad estética de los espacios educativos, debe analizar el modo en que el movimiento opera en el interior de los establecimientos y en sus áreas exteriores.

Fundamentales son igualmente las relaciones que se producen entre personas, es decir, entre discentes y docentes o entre iguales, para entender cómo se producen estas experiencias estéticas escolares. Porque las relaciones entre individuos pueden ser jerárquicas, horizontales, verticales, marcadas por el autoritarismo, por la igualdad, por la permisividad, por la libertad. En función del cariz que toman las relaciones entre personas en el entorno escolar, el espacio puede quedar impregnado de normas de conducta. Y si consideramos que son fundamentales en la constitución de la calidad estética de un entorno educativo es porque como afirma Auge (2000) “si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (p. 83).

Pero además en esta relación entre cuerpo y espacio, y entre personas de la escuela; las actividades curriculares programadas y los contenidos, también actúan como directores del movimiento para los usuarios. Tanto docentes como discentes responden a las acciones pedagógicas desde la corporeidad aceptando condicionamientos sobre el modo y lugar de sentarse, permanecer de pie, quietos o en movimiento. Unas asignaturas permiten mayor movilidad – como la educación física –, otras se conciben de un modo más permisivo o flexible, mientras que de algunas se espera algo completamente opuesto. Como ejemplo de este modelo encontramos la lectura, que habitualmente se enseña en las escuelas asociada a la postura estática y sedentaria; aun cuando los tiempos actuales requieren cada vez más de la habilidad de leer deambulando y de forma pedestre (leer carteles y publicidad en la calle, leer mensajes en el teléfono, leer libros en una tableta en el metro...). Pero también va a depender de cada docente, pues existe una “relación entre las creencias psicopedagógicas implícitas del profesor y el modelo de enseñanza derivado con el tipo de organización física del aula propuesto por el mismo” (Doménech & Gómez, 2003, p. 502). De esta forma la voluntad expresiva del cuerpo se ve supeditada a los mandatos del aprendizaje escolar y el margen de libertad queda reducido una vez





más, en esta ocasión a los momentos de esparcimiento y recreo. Es el momento de cuestionarnos cuáles de las prácticas corporales decimonónicas conviene mantener en los colegios y cuáles es factible derogar en el siglo XXI. La apertura a nuevas prácticas corporales puede generar oportunidades de reconocimiento y percepción sensorial del entorno diferentes, o lo que es lo mismo, otras experiencias estéticas de la escuela. Porque la experiencia estética cotidiana genera un corpus de emociones asociadas al entorno (a cada lugar, rincón o incluso objeto) y a su vez, este estado emocional filtra las subsiguientes experiencias que vayan a suceder en estos mismos emplazamientos. Solamente los cambios de rutina, las alteraciones en las disposiciones espaciales, la renovación de mobiliario, la reinterpretación de rincones, las mudanzas, los cambios de curso, las transformaciones de espacios, las remodelaciones... pueden romper con esta dinámica condicionante; pero como advierte Errázuriz-Larraín (2015) acompañados necesariamente de la reflexión y el discernimiento que dilucide “cómo los entornos escolares pueden favorecer una educación de calidad y, por ende, contribuir a un mayor desarrollo personal, social y cultural” (p. 85).

Pero la experiencia estética, desde el agrado-desagrado, lo que gusta y disgusta, también forja deseos, preferencias y rechazos hacia el centro educativo. Y a partir de ella es posible imaginar el tipo de centro anhelado. Sin embargo sabemos muy poco del modo en que los usuarios de las escuelas perciben sus entornos. A las niñas y niños, especialmente, no se les considera clientes del colegio, aunque sí sean sus consumidores últimos. De modo que las campañas de captación, los estudios de mercado, los intentos de mejora de la calidad de los centros educativos y otros enfoques que se toman con intención de satisfacer las demandas del usuario, se dirigen a las expectativas de sus profesores, sus tutores y/o progenitores.

Sin embargo, de acuerdo con Buke y Grosvenor (2003) es un acierto escuchar a los menores, pues “ello ilumina las formas en las que se comprende el entorno construido y éste es experimentado por los niños en edad escolar” (p. XII)[3]. Y además advierten que “una visión compartida no significa necesariamente que todos los que la adoptan son necesariamente interlocutores iguales” (Buke & Grosvenor, 2003, p. 4) por lo que todavía cobra más sentido considerar la voz infantil entre la de los adultos. Hoy por hoy, niñas y niños precisan apoyos para que sus opiniones y necesidades sean escuchadas, y para ampliar los lugares en los que participar significativamente, de forma especial en las instituciones asociadas a sus vidas diarias, particularmente los colegios. Y aunque los maestros también demandan apoyos que medien o den garantía de que sus demandas van a ser atendidas por las políticas educativas; la situación de los pequeños es todavía más incierta. En cualquier caso consideramos que la comunidad educativa al completo debe pronunciarse o tener oportunidad de hacerlo, siempre que dar voz a unos miembros no pase por silenciar a otros. Porque “escuchar estas voces del pasado y el presente es instructivo para todos los educadores, diseñadores, arquitectos y diseñadores de políticas que tienen responsabilidad en la concepción y la construcción de los espacios de aprendizaje que los niños habitan” (Buke et al., 2003, p. 21)[4].

El estudio realizado en 1967 en Reino Unido consultando a los escolares sobre su colegio ideal, mostraba que deseaban colegios que no parecieran colegios del todo, sino que se asemejaran al mundo de los adultos donde la privacidad individual, el confort y la relajación fueran permitidos. Y no fueron objeto de las propuestas solamente las clases y la envoltura de las construcciones, sino también más generalmente la organización de los cuerpos en el espacio (Buke et al., 2003). La organización de los cuerpos en el espacio tiene mucho que ver con aspectos arquitectónicos relacionados con el diseño de las distribuciones, el mobiliario, los materiales de revestimiento... pero también, como hemos justificado antes, desde nuestro punto de vista con el enfoque pedagógico que subyace en cada docente, en el proyecto educativo de centro, y en el programa curricular impuesto.

## 2. Método

### *Población*

Apostando por una epistemología etnológica de la observación, valoramos el contacto efectivo con los interlocutores, la representatividad cualitativa del grupo elegido (situando desde esta perspectiva conceptos como el de etnia), la capacidad de generalización (desde la exploración de un caso singular que remite a la elaboración de configuraciones que exceden ampliamente ese único caso), la legitimidad de la antropología de la contemporaneidad cercana, y la alteridad íntima (Auge, 2000, pp.



20-26). Este posicionamiento va a dar cuenta de los criterios considerados para la selección de los centros educativos donde se desarrolla el estudio, *a priori* escuelas que:

- Estén abiertas a un contacto directo entre investigador, alumnado y profesorado en el interior de las aulas.
- Ofrezcan diversidad de “poblados”. Por ejemplo, minoría étnica como es la población gitana, linaje de feriantes, comunidad multicultural por procesos migratorios...
- Sean representativas de otros escuelas de la misma tipología. Por ejemplo, escuela urbana, escuela rural, CAES.
- Estén inmersas en procesos de cambios contemporáneos. Por ejemplo, afrontamiento riesgo de desaparición, solicitud de ampliación, tramitación de nuevo emplazamiento.
- Ofrezcan una identidad colectiva vinculada a la identidad individual de sus miembros.

| Colegio                | CEIP Cañada del Fenollar                                                                                                                                            | CEIP José Carlos Aguilera                                                                                             | CEIP Maestro López Soria                               |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Año de construcción    | 1970                                                                                                                                                                | 1976                                                                                                                  | 1974                                                   |
| Emplazamiento          | Zona rural de expansión de la ciudad no urbanizada                                                                                                                  | Centro urbano                                                                                                         | Gueto. Centro de Acción Educativa Singular (CAES)      |
| Dirección              | Ctra Alcoraya-urbs 50. 03699 de Alicante.                                                                                                                           | C/ Médico Pedro Herrero 5B. 03006 de Alicante.                                                                        | Avda. Alcalde Lorenzo Carbonell, 3. 03008 de Alicante. |
| Evolución constructiva | 2006. Ampliación provisional mediante barracones prefabricados<br>2016. Compromiso de traslado a un nuevo emplazamiento cercano, todavía sin proyecto de ejecución. | 2012. Ampliación zona de comedor y patio de recreo.<br>2016. Con necesidades de remodelación de espacios y ampliación | Invariable                                             |
| Número de líneas       | 1<br>(antes escuela unitaria)                                                                                                                                       | 1                                                                                                                     | 1                                                      |
| Perfil alumnado        | Mayoría proveniente de familias nacionales de entorno rural y feriantes                                                                                             | Mayoría proveniente de familias inmigrantes y nacionales.                                                             | Etnia gitana                                           |

Tabla 1: Características de las escuelas donde se desarrolla la investigación

La población con la que se desarrolla el trabajo es el alumnado de Educación Infantil (de entre tres y seis años) de tres escuelas: CEIP Cañada del Fenollar, CEIP José Carlos Aguilera y CEIP Maestro López Soria. Este conjunto se caracteriza por su carácter plurisocial -en tanto albergan diversos grupos socio-económicos culturales-.

| Colegio      | CEIP Cañada del Fenollar | CEIP José Carlos Aguilera | CEIP Maestro López Soria |
|--------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Curso        |                          |                           |                          |
| Infantil     | 3                        | 14                        | 18                       |
|              | 4                        | 12                        | 21                       |
|              | 5                        | 9                         | 12                       |
| Nº escolares | 35                       | 51                        | 26                       |

Tabla 2: Número de alumnado participante según escuela y curso



Las experiencias corporales de los usuarios del entorno escolar – sujetas a pretensiones didácticas – se evidencian como condicionantes de la calidad estética de las escuelas.

El diseño de estos aspectos determinantes de la calidad estética de los centros educativos carece de una adecuada planificación desde una perspectiva estético-pedagógica, lo cual contribuye al deterioro de la calidad del entorno educativo y, por ende, de la educación.

El objetivo consiste en recoger los factores determinantes de la calidad estética en la escuela, vinculados a la relación de los escolares entre ellos y con el espacio.

### *Metodología*

Nos interesa recoger la percepción estética del alumnado, la forma en que se relacionan con su espacio y con los elementos que lo constituyen, sus subjetividades individuales y las que comparten con otros miembros de la comunidad como subjetividad social. Considerando “la tensión existente entre la reproducción del significado culturalmente predominante y su transformación en formas particulares de producción” (Naranjo, 2011, p. 6). De manera que sea posible detectar los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort de los usuarios de la escuela. Es por ello que la metodología seguida debe aproximarse a las capacidades comunicativas de cada población. Los participantes menores, de cursos de infantil, pueden encontrar en el lenguaje corporal una vía de comunicación complementaria a la verbal que no podemos descuidar. Sin embargo, aun cuando no vamos a emplear la palabra como forma de estructurar respuestas, si vamos a entrevistar a los escolares de entre tres y seis años mediante métodos artísticos de investigación.

Nuestras cuestiones de investigación van a ser respondidas a través de recursos artísticos como es la expresión corporal y gestual. Mediante registros fotográficos visibilizamos sus respuestas, la forma de relacionarse de los escolares de infantil con el espacio áulico y con los elementos que lo constituyen. A partir de los datos obtenidos (fotografías), y desde una epistemología cualitativa, realizamos una Investigación Basada en Imágenes (Marín-Viadel, 2005) detectando categorías temáticas, e identificando significados comunes entre cursos y escuelas que nos permitan hacer una lectura transversal.

## *3. Resultados*

### *Recogida de datos*

El proceso de recogida de datos consiste en fotografiar al alumnado mientras se les incita a desplazarse a un sitio u otro del aula durante una sesión de entre 45 minutos y una hora de duración. Para activar su movimiento se proponen dos actividades en el marco de la educación artística:

- Como calentamiento enfocado a la expresión corporal y la desinhibición, les contamos un cuento. Mientras, los escolares deben ser en cada momento de la historia, cualquiera de los objetos o personajes que se mencionan (enfaticando el tono de voz se resaltan estos elementos). Es importante insistirles en que deben moverse como si ellos fueran ese elemento, tratando de que su cuerpo exprese completamente ese concepto, no que lo represente.
- Les proponemos preguntas para ser respondidas con el cuerpo. Es decir, van a expresar corporalmente diferentes comportamientos. De esta forma comprendemos y visualizamos dónde y cómo acuden para realizar las distintas tareas que suceden en la escuela de forma cotidiana.

Los modos que se consideran para el análisis en este trabajo incluyen: habla, acción, gestos, miradas, proxémica, postura corporal, posición y desplazamiento espacial. Estos son modos semióticos cuyo sustrato material es la actividad del cuerpo y a través de ellos es que los participantes establecen interacciones en y con el espacio (Naranjo, 2011, p. 6).

### *Exposición de resultados*

En la primera parte de la sesión con los escolares, la de calentamiento de la expresión corporal, se les explica que van a escuchar un cuento.

En las tres escuelas las niñas y niños se preparan para escuchar atentamente el cuento. En muchas aulas, representar una canción rutinaria de preparación, es una práctica habitual de condicionamiento a la que dan respuesta automática. La canción interpela a abrir bien los ojos, poner orejas grandes,



piernas cruzadas, cerrar la boca y cruzar los brazos. Según las escuelas puede cambiar la letra (por ejemplo orejas de elefante, ojos de búho; o cremallera en los labios), la melodía o incluso la cantidad de tareas a realizar. Pero en este cuento que van a escuchar se necesita libertad de movimientos.



*Figura 1: Escolares/para escuchar un cuento. CEIP Maestro López Soria, clase de cinco años*



*Figura 2: Escolares/para escuchar un cuento. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*

El cuento narra la siguiente historia: “Había una vez un niño muy, muy, muy pequeño (esperamos a que se expresen siendo pequeños). De repente, el niño se encontró un objeto, se agachó a cogerlo pero al verlo no sabía qué podía ser. Entonces se preguntó:

- ¿Será un gusano? porque está en el suelo. Pero... (al ver a los escolares arrastrarse) no, no; no puede ser un gusano porque este objeto no reptaba.





*Figura 3: Escolares/gusanos. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 4: Escolares/gusanos. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cuatro años*

- ¿Será una mariposa? porque es muy bonita. Pero... (al ver a los escolares mover los brazos en cruz de arriba abajo y girar alrededor de las mesas) no puede ser una mariposa porque este objeto no tiene alas.





*Figura 5: Escolares/mariposas. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 6: Escolares/mariposas. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*

- ¿Será una flecha? porque tienen una punta. Pero... (al ver a los escolares estirarse hacia arriba o tumbados alargando los brazos y juntando las palmas de las manos) no puede ser una flecha porque no pincha.



*Figura 7: Escolares/flechas. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cuatro años*



*Figura 8: Escolares/flechas. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*





El niño sigue sin saber qué puede ser ese objeto que ha encontrado, y decide meterlo en una caja para llevárselo a su madre y que le ayude a averiguarlo. Entonces coge una *caja abierta* y lo guarda dentro. Luego cierra la caja y se lleva con él la *caja cerrada*.



*Figura 9: Niño/caja cerrada. CEIP Maestro López Soria, clase de cinco años*



*Figura 10: Escolares/cajas abiertas. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cuatro años*



*Figura 11: Escolares/cajas abiertas. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cuatro años*

El niño, que era muy pequeño, hace un largo viaje hasta encontrar a su madre. En su viaje encuentra un *charco*, un *río*, luego desemboca en el *mar*, y cada vez se hace más mayor, más grande, más



alto, más alto, *más alto*. Entonces la caja se le abre y el objeto cae al suelo poniéndose a girar y girar, a dar vueltas y más vueltas.



*Figura 12: Escolares/muy alto. CEIP Maestro López Soria, clase de cinco años*



*Figura 13: Escolares-río. CEIP Maestro López Soria, clase de tres y cuatro años*





*Figura 14: Escolares-río. CEIP Maestro López Soria, clase de cinco años*



*Figura 15: Escolares-río. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 16: Escolares-charco. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 17: Escolares/desembocadura del río al mar.  
CEIP Maestro López Soria, clase de tres y cuatro años*

Y el niño, que ya era muy mayor piensa... si esta cosa estaba en el suelo, es bonita, tiene una punta, y gira, será, ¿qué será? (los escolares gritan la respuesta emocionados por el descubrimiento). ¡Será una peonza!”.



*Figura 18: Maestra del CEIP José Carlos Aguilera ejemplificando como es posible moverse sin tocar*



*Figura 19: Maestra del CEIP José Carlos Aguilera esemplificando como es posible moverse tocando, clase de tres años*

Durante la sesión, las maestras, aun advertidas de que buscamos la libre expresión, en ocasiones caen en la tentación de intervenir indicando al alumnado cómo pueden resolver un determinado movimiento. En esos casos, los escolares rápidamente reproducen estas asociaciones corporales culturalmente vinculadas a determinados objetos que les ejemplifican las maestras. Como consecuencia de la reproducción, desaparece la creatividad, y la comunicación se torna inexpressiva.

En la segunda parte de la sesión con los escolares, interesados por observar la manera en que se relacionan corporalmente con el espacio áulico y los elementos que lo constituyen, les preguntamos (a modo de entrevista) y vamos esperando sus respuestas. Las cuestiones que les pedimos contestar mediante expresión corporal son:

¿Cómo haces para relajarte?



*Figura 21: Escolares/relajándose. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*





*Figura 22: Escolares/relajándose. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*



*Figura 23: Escolares/relajándose. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*



*Figura 24: Escolares/relajándose. CEIP José Carlos Aguilera, clase de tres años*





*Figura 25: Escolares/relajándose. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cuatro años*

- ¿Cómo haces para almorzar?



*Figura 26: Escolares/almorzando. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*

- ¿Cómo haces para beber?



*Figura 27: Escolares/para beber. CEIP José Carlos Aguilera, clase de tres años*



*Figura 28: Escolares/para beber. CEIP Maestro López Soria, clase de tres y cuatro años*



*Figura 29: Escolares/para beber. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cinco años*

- ¿Cómo haces para aprender?





*Figura 30: Serie secuencia. Escolares/para aprender. CEIP Maestro López Soria, clase de tres y cuatro años*



*Figura 31: Escolares/para aprender. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cuatro años*



*Figura 32: Escolares/para aprender. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cuatro años*

- ¿Cómo haces cuando estás castigado?



*Figura 33: Niño/castigado. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 34: Niña/castigada. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cinco años*



*Figura 35: Escolares/castigados. CEIP José Carlos Aguilera, clase de tres años*





- ¿Cómo haces para caminar muy, muy despacio? ¿Y muy deprisa?



*Figura 36: Escolares/caminar despacio. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cuatro años*



*Figura 37: Escolares/caminar deprisa. CEIP Maestro López Soria, clase de cinco años*



*Figura 38: Escolares/caminar despacio. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cinco años*



- ¿Cómo haces para ir al patio?



*Figura 39: Escolares/ir al patio. CEIP Maestro López Soria, clase cinco años*



*Figura 40: Escolares/ir al patio. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 41: Escolares/ir al patio. CEIP José Carlos Aguilera, clase de tres años*





*Figura 42: Escolares/ir al patio. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cuatro años*



*Figura 43: Escolares/ir al patio. CEIP José Carlos Aguilera, clase de cinco años*

- ¿Cómo haces para caminar sin tocarse con nada, ni nadie? ¿Y para caminar tocándose?



*Figura 44: Escolares/caminar tocándose. CEIP Maestro López Soria, clase de tres y cuatro años*



*Figura 45: Escolares/caminar tocándose. CEIP Cañada del Fenollar, clase de tres años*



*Figura 46: Escolares/caminar sin tocarnos. CEIP Cañada del Fenollar, clase de cuatro años*

#### *4. Discusión y conclusiones*

La respuesta corporal del alumnado ante la propuesta de escuchar un cuento ha sido sorprendente y muy similar en todas las aulas: cuerpos adoctrinados que someten extremidades al orden y la quietud, que subyugan los orificios que pueden emitir sonidos al silencio y que agudizan ojos y oídos (sentidos lejanos) para percibir mejor. Si Greene (2015) advierte que “los muros de las salas de clases operan como mecanismos de normalización destinados a instalar ciertos discursos de verdad, y a transformar las potenciales anormalidades de los estudiantes en identidades homogéneas y productivas”; nosotros señalamos que otros muchos estímulos multisensoriales que completan la experiencia estética escolar, también ofician como mediadores entre actores sociales normalizando, homogenizando y construyendo la identidad, o lo que el autor denomina “un tipo específico de sujeto social” (p. 158).





En la primera fase de la sesión – de calentamiento – es apreciable que la forma de expresión exitosa de alguno de los niños o niñas, es imitada por los compañeros; por lo que se reduce la diversidad de movimientos y formas de relación con el entorno. Si esto lo extrapolamos al día a día, los escolares tienen múltiples oportunidades de observar el comportamiento de los “expertos” compañeros de cursos superiores y reproducir sus muestras comportamentales; de ese modo la relación de los individuos entre ellos y con el entorno educativo limita sus posibilidades creativas y perpetúa patrones establecidos. La tendencia además de los adultos hacia aclarar a los menores cómo y por dónde deben moverse (recordemos las instrucciones de las maestras aun cuando estaban advertidas de la importancia de fomentar la libre expresión y comunicación con esta actividad) coarta también las posibilidades innovadoras de experiencia estética en y con el espacio institucional. Urge generar dinámicas de experimentación estética del entorno educativo donde prime la creatividad, la innovación, y la libertad de relación tanto entre personas como con el espacio, para compensar la tendencia instructiva de la escuela.

Los escolares ante la ocasión de experimentar su aula con libertad de movimientos y expresión recorren todos los lugares de la misma, ya sea el suelo, las fronteras, los rincones, los lugares diáfanos, alrededor de los muebles o bajo ellos, y se mueven tanto en horizontal como en vertical, tanto de forma caótica como organizada. Es decir, manifiestan preferencia por la experiencia estética más diversa posible, que puede ser ofrecida desde la Educación Artística. Sin embargo la oferta que cotidianamente realiza la escuela restringe estas oportunidades y premia el sedentarismo, caminar pausadamente, escuchar quietos, y moverse de forma organizada y ordenada. Para incrementar la motivación, el goce y disfrute del alumnado durante el aprendizaje, conviene promover la diversidad de movimientos posibles en el entorno educativo.

En la segunda fase de la sesión – en la que la actividad visibiliza los movimientos que de forma cotidiana realizan los usuarios de la escuela –, en términos generales se observan comportamientos muy similares entre el alumnado con independencia del centro de pertenencia. Las normas de conducta estipulan, por ejemplo, la forma en que deben colocarse los estudiantes antes de salir de clase para acudir al patio o volver a casa, en fila y esperando con tranquilidad que llegue el momento de la apertura de la puerta. Sin embargo otras tareas regulan el movimiento corporal de forma menos estandarizada, pero traslucen el *modus operandi* de cada maestra, como por ejemplo la diversidad de formas para aprender o para relajarse (tumbados, con objetos, individualmente, por parejas, con brazos cruzados sobre la mesa...), o las alternativas para almorzar (aunque siempre sea sentados y socializando). Algunos adoctrinamientos del cuerpo son grotescos, como los vinculados al castigo ya que lo reclutan junto a la pared, o en el interior de una marca del suelo, o en una determinada silla o mesa de la clase que permanece apartada del resto. Beber podría ser una alternativa similar a la de acudir al baño, que en determinados momentos permita al escolar moverse con mayor libertad mientras el grupo realiza una misma tarea; sin embargo formalizar un momento para beber todos a la vez u orinar determina también el modo en que deben relacionarse los menores con su entorno, por orden y esperando. Prima una estandarización de conductas de forma generalizada entre las escuelas que obliga a determinadas formas de relación con el entorno y de experiencia estética, con independencia de las características identitarias de cada colectivo que las habita. Únicamente la capacidad innovadora de algunas maestras introduce modos de relación entre compañeros y con el aula no tradicionales.

Las actividades que presentamos de forma opuesta -como caminar despacio frente a hacerlo deprisa, o caminar sin tocarnos frente a hacerlo buscando el contacto corporal- arrojan expresiones corporales y gestuales que manifiestan el gozo ante la posibilidad de hacer cosas prohibidas o poco habituales en la escuela. De manera que se observan risas y alegría al poder correr por la clase o caminar acariciando o cogiéndole la ropa a los compañeros, que se acompañan incluso de exaltaciones, gritos y otras muestras de entusiasmo y satisfacción. El gozo observable en los escolares cuando logran hacer cosas prohibidas en la escuela, debe invitar al docente a cuestionar sus prácticas.

Comprendemos que regular los movimientos y establecer rutinas son estrategias desarrolladas por las maestras para lograr conducir con éxito clases repletas de niñas y niños. Pero también debemos cuestionarnos cómo afecta ello a la creatividad, expresión y especialmente, en lo que a este estudio compete, a la experiencia estética.



La educación, y fundamentalmente la educación formal, desde siempre, potenció el conocimiento racional dejando descubiertas, o relegadas para segundo plano, áreas de saber ligadas a sensibilidades, la emoción, el placer, la creatividad y la imaginación. (Bezerra Barbosa & Pino-Juste, 2011, p. 93).

En general parece que las normas, convenciones y discursos institucionalizados regulan la vida cotidiana escolar, y se transmiten a través de las diversas materialidades del aula y los signos que la conforman (Naranjo, 2011). Un exceso de normas conductuales degrada los vínculos propios, reviste de impersonalidad la escuela y suprime el valor de la identidad individual. En este contexto se silencia la percepción, las emociones, las sensaciones vividas porque todos estos aspectos de la experiencia estética atañen al individuo por encima del grupo. En este sentido, Bezerra Barbosa y Pino-Juste (2011) proponen que la estética sea entendida como motor de un proyecto educativo crítico y emancipatorio, porque “los efectos estéticos que provocan la configuración de este espacio está íntimamente relacionado con las normas éticas que regulan su uso” (p. 97).

Comprobamos que el mobiliario, las dimensiones del aula, las zonas y rincones en que están distribuidas las clases, limitan la forma de ejecutar algunas acciones, las conduce y condiciona. Según Buke y Grosvenor (2003) algunos de los mensajes institucionales subyacentes en la arquitectura escolar y que son captados por los escolares guardan una estrecha relación con la experimentación corporal del entorno educativo. De modo que la escuela transmite: “regulación y ordenamiento de los cuerpos en espacios concretos, el procesamiento de los niños como en una fábrica, la rehabilitación de los individuos como en una prisión” (p. 20). Es necesario repensar el espacio arquitectónico para que favorezca flujos de movimiento alternativos y nuevas formas de experiencia estética que rompan con las tradiciones decimonónicas todavía vigentes, porque como afirma Huerta (2015) resulta “difícil detectar cuál es la escuela del siglo XXI frente a las de anteriores décadas del siglo XX” (p. 155).

Para concluir proponemos a partir de la investigación los siguientes factores como determinantes de la calidad estética del entorno educativo vinculados a la relación experiencial de los escolares de 3 a 6 años entre ellos y con el espacio:

Figura 47. A nivel pedagógico. 1) Propuestas innovadoras que incitan la experimentación estética del entorno educativo para con los compañeros y con el espacio arquitectónico, que se caractericen por: cuestionar las normas, transgredir los límites y prohibiciones tradicionales, ofrecer libertad y diversidad de movimientos, fomentar la libre expresión y la creatividad. En este sentido la Educación Artística se presenta como una materia proclive a ello. También 2) relaciones interpersonales basadas en el respeto al otro, pero especialmente basadas en el auto-reconocimiento de las voluntades propias e individuales como expresiones identitarias.

Figura 48. A nivel arquitectónico. 3) Espacios caracterizados por: ser flexibles, versátiles y susceptibles de alteraciones, favorecer flujos de movimiento alternativos y nuevas formas de recorrido o experiencia.

#### Notas

[1] UV-INV-AE15\_332576 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2015 del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universidad de Valencia.

[2] “Includes ritual, arrangements of bodies in space, and choreography in classroom practise- ie lines, arms movements, eye movements, lining up, pairs, groupings” (pp. 7-8).

[3] “It illuminates ways in which the built environment is understood and experienced by school-age children” (Buke et al., 2003, p. XII).

[4] “To listen to these voices past and present is instructive to all educators, architects, designers and policy-makers who have responsibility for conceiving and constructing the spaces for learning which children inhabit” (Buke et al., 2003, p. 21).

#### Referencias bibliográficas

Auge, M. (2000). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. (Original work published 1992).



- Bezerra Barbosa, F. M., & Pino-Juste, M. (2011). A estética como factor promotor da aprendizagem. *Teoría educativa*, 23(2), 91-109.
- Burke, C. (2007). The View of the Child: Releasing “visual voices” in the design of learning environments. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 28(3), 359-372.
- Burke, C., Gallagher, C., Prosser, J., & Torrington, J. (2006). The view of the child: Explorations of the visual culture of the made environment. In *Economic and Social Science Research Council (ESRC) Conference on Pupil Voice*, Nottingham, UK.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (Eds.). (2003). *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21<sup>st</sup> Century*. New York: RoutledgeFalmer.
- Doménech, F., & Gómez, A. (2003). Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 489-505.
- Dyrsen, C. (2010). Navigating in heterogeneity: Architectural thinking and art-based research. En M. Biggs & H. Karlsson (Eds.), *Routledge Companion to Research in the arts*. Londres y Nueva York: Taylor & Francis Group.
- Errázuriz-Larraín, H. (2015). Calidad estética del entorno escolar: el (f)actor invisible. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100.
- Flores, L. M. (2015). La cuestión del clima y el espacio escolar: lineamientos y proyecciones pedagógicas. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible* (pp. 101-109). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Greene, R. (2015). El muro en escuelas primarias como mecanismo de normalización. En L. Errázuriz, (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 157-176). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Gutiérrez Paz, J. (2009). Estándares básicos para construcciones escolares, una mirada crítica. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(54), 155-176.
- Huerta, R. (2015). Lo que se ve y lo que no se ve. Una mirada a los muros de salas de primero básico de algunos colegios chilenos. En L. Errázuriz (Ed.), *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (pp. 131-155). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Marín, R. (2005). La “Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales” o “Arteinvestigación educativa”. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de.
- Marini, G. (2015). Percibir y educar: orientaciones pedagógicas a partir de Elliot Eisner. En L. H. Errázuriz-Larraín (Ed.), *El (f)actor invisible* (pp. 111-118). Santiago de Chile, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Mollenhauer, K. (1990). ¿Es posible una formación estética? *Educación*, 42, 64-85.
- Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, 12, 1-27. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranjo-consturccion-social.html> [12 enero 2016].



BUONE PRASSI

The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening  
*di Bruno Galante, Maria Rosaria Strollo, Alessandra Romano\**

Il contributo descrive il processo, le tecniche e le metodologie improntate all’approccio alla musicoterapia di Benenzon (1998) adoperate nel percorso del laboratorio di Educazione all’ascolto, attivo per gli studenti della laurea magistrale in Psicologia dinamica e di comunità presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università Federico II di Napoli, attraverso le immagini che rappresentano icasticamente ogni incontro.

Il linguaggio visivo, intersecandosi con il linguaggio della narrazione dei docenti conduttori del Laboratorio e il linguaggio descrittivo dell’osservatore non partecipante, si propone l’intento di evidenziare proposte formative per una pedagogia applicata e pratica, emancipativa e sociale, all’interno di contesti accademici universitari. Particolare attenzione viene data all’esplorazione del vincolo esistente tra creatività e limite nell’arte e nel rapporto formatore-formando, riportando l’interrogativo del limite nella dinamica del processo educativo. Il suono, il corpo e il movimento si intrecciano e si rincorrono nella messa a fuoco di una pratica educativa *flourishing* attenta al bene-essere psicologico, a forme di apprendimento significativo e allo sviluppo di competenze relazionali positive in chiave emancipativa. L’intersezione tra linguaggi visivi, iconici, letterari dell’articolo racconta figurativamente l’intersezione tra linguaggi del corpo, mimici, gestuali, sapere presentazionale e modellizzazioni concettuali teoriche, evidenziando quei punti di reperi in cui attraverso la dimensione esperienziale pratica di una conoscenza incarnata, il non-detto e il non-dicibile dei contesti sociali viene “agito” e trova una sua forma di rappresentabilità e di comunicabilità nella sperimentazione laboratoriale. Le tecniche di musicoterapia usate non sono soltanto il medium dell’educazione all’incontro con l’altro, ma sono parte del dispositivo istituzionale laboratoriale in cui sono create le condizioni per facilitare processi di apprendimento emancipativo e sviluppo di pensiero critico e metacognitivo su di sé, sulla relazione tra sé e gli altri e sull’appartenenza ai contesti sociali ad ogni livello.

The article describes the process, the techniques and the methodologies derived from the music therapeutic approach by Benenzon (1998) of the Laboratory of Education to Listening hold for the students of the Master’s degree in Clinic and Community Psychology at the Department of Humanities at University of Naples Federico II, through the images that represent figuratively each meeting and workshop. The visual language, intersecting with the language of the narrative of teachers that carried out the Laboratory and the non-participant observer’s descriptive language, shall have the intent to highlight training proposals for an applied and practice pedagogy, emancipatory and social education within the university academia. Through the path of the educational Laboratory, the Authors will explore the connection and the bond existing between creativity and limits in arts and in the relationship educator-learner. The sound, the body, the movement are intertwined in the play of the educational practice of the *flourishing* focused on the psychological well-being, on forms of significant learning and on the development of positive relational and soft-skills in an emancipatory perspective. The intersection of visual languages, iconic, literary article tells figuratively the intersection of body language, mime, gesture, presentational knowing (Heron, 1996), conceptual and theoretical modeling, highlighting those points where through experiential dimension participants experience embodied knowledge, the unsaid and non-speakable of the social contexts is “acted” and finds its form of representativeness and communicability in laboratory experiments. The music therapy techniques used are not only the medium of education for the meeting with the other, but they are part of the laboratory device in which institutional conditions to facilitate emancipatory learning and development of critical thinking and metacognitive processes are created upon themselves, upon the relationship between self and others, and on belonging to social contexts at all levels.





## 1. *Premise and Assumptions*

The article will describe the steps of the Laboratory of Education to listening at the Department of Humanities of University of Naples Federico II in the academic year 2015-2016.

The Laboratory of Education to listening started four years ago, connected to the teaching program of Social Pedagogy. The Laboratory is an educational practice that demonstrates how it is possible to implement training and educational programs marked by a concrete, applied and practical pedagogy, which really affects the living of students and teachers and which materializes the formal and informal learning in very different situations. Studies related to the complex sound- human being are exposed by which sound, music and movement are the same unit that moves in the ratio between sonority and perception. According to this perspective, to bring in the university context marked by the music therapy techniques does not mean to use the sound to favor an encounter with the other, but develop educational activities that enhance the listening and non-verbal language. Through the experience made by the students and the teachers in the Laboratory of Education to listening it is revealed as the work with sounds, through approach characterized by the music therapy, is intended to enable a met-acognitive teaching and learning processes.

The initial program is essentially linked to the introduction in university contexts of classes aimed at highlighting the influence of music in individual social formation.

In particular, the classes are developed through exercises that are conducted using techniques from music therapy (Strollo, 2014; Strollo & Bertirotti, 2007; Strollo & Capobianco, 2008). Reflection on implemented path, the range of exercises developed and the outcomes of the research on the experiential practices conducted, highlight the need to broaden the research perspective searching for formalization of the methodologies adopted. This shift is parallel to the transition from one workshop tied to the curriculum dimension of the teaching of Social pedagogy to a Laboratory formalized and independent from the class of Social Pedagogy, whose experiential dimension is recognized. The existing interplay between sound and body-movement finds in listening the essential focus of an educational activity to be carried out through a specific laboratory.

To deepen the relationship individual/sound it could be used some concepts related to music therapy. Benenzon studied the complex sound-person and the specific effect of the non-verbal context and movement providing the basis for many insights (Benenzon, 1998, pp. 10-18).

To wonder about the sounds and movements that are acted on everyone's body and on your memory opens the door to the understanding of the mutual relationship body-mind. This awareness allows to give voice to a potential individual and group creativity that thins the roles and the characters people usually live.

The exercises based on sound and movement opened the road for understanding dynamic and productive concepts related to emotional intelligence that is functional to social intelligence.

Self-awareness and self management are intertwined with social awareness and in particular with the development of skills related to creating and managing relationships within contexts of belonging (Gardner, 1983). The laboratory is routinely articulated through a succession of eight meetings. Two meetings are devoted to an information phase, four meetings are devoted to the training phase and the remaining two meetings are used for productive and reflective phase. That doesn't mean that the moment of reflection is separated from the moment of action and the moment of theory: each workshop is conducted in the interplay between practice, theory and reflection on action.

The laboratory to which we are referring uses the cruise as a metaphor of the workshop location.

Boarding is the metaphor that is used for this first time. In the second meeting participants land into the bay of the needs, where they are asked to fill the questionnaire. This phase is aimed at mutual knowledge and understanding between the trainer and trainees. It is in fact the time of information and clarification of objectives and goals.

In the four meetings devoted to the formative phase, the exercises are aimed at achieving specific goals. The water oasis is the metaphor of the first meeting of the second phase in which faces, characters and roles are thrown to the sea to start to feel and build well-being.



*Figure 1: The beginning of the first meeting of the Laboratory*



*Figure 2: The metaphor of the cruise*

## *2. The metaphor of the cruise*



*Figure 3: The disorienting dilemma and the moment for reflection*

During the second workshop of the Laboratory of Education to listening the students are asked to fill out a survey, constructed by the research group starting from the content analysis of the journals of the participants of the last four years (Romano, Strollo & Galante, 2014). The questionnaire, a grid



of open-ended questions, represents for the students the first moment of reflection, the first experience with something unknown and unusual, the first stimulus for a disorienting dilemma (Mezirow, 1991).

Students are forced to choose the laboratory of Education to listening among three different laboratories: their choice is thematized as the metaphor of the cruise. The metaphorical approach to the “Bay of needs”, after two days of metaphorical navigation (after two meeting of the Laboratory), becomes the stimulus to reflect on students’ real needs beyond declarations of intent declined verbally on the first day when the participants “embark” on the cruise ship. The “bay of the reflection” is a mental resting place to reflect and place from which to locate their routes for a personal research: this is one of the moments of individual work of the journey made in the complicity of silence.

The “silence” is indeed one of the essential elements of the laboratory of education to listening: the fertile silence is a space for questioning and comparing the experiences. The act of metaphorical landing, having the opportunity to ask what is happening, to pose questions on experience and on what is causing it, are the points of a moment of verification. The questionnaire has also a task of drawing, in order to help to focus their needs and to give voice to their emotional movement. From one hand, students are supposed to identify, through the feelings that are felt in the body, their situation compared to listening and to the first meeting (Asking themselves why they are there). From the other hand, they are supposed to draw the route of their wishes (Beginning to draw the route of their desires).

The transition from feeling and from having awareness of their needs to draw the route of personal desires generates a movement that results in intimate and personal lines. In the following meeting the routes becomes a personal card and a way to get to a form of presentational knowledge (Heron, 1996).

The drawings of the participants are fixed on the walls of the classroom and people are free to move around the class to get a look to them.

Students, moving freely in the classroom, track the “routes” of the laboratory of their colleagues through the exhibition of the drawings of each one.

The shape and thickness of the pen strokes, the trend of graphic treatment, the presence of figurative elements personalized the cards. The details evoke the look and become a source of communication more eloquent than words.

One of the students doesn’t draw anything: the empty white sheet “screams” according to one of his colleague, more than with rivers of words.



Figure 4: The questionnaire for the second meeting of the Laboratory of Education to listening

### 3. Dancing in Pedagogy: the method in a wide and in a narrow sense



In his *Essay of General Pedagogy* Baldacci (2012) brings the distinction between method in a narrow and wide sense. According to this distinction, the approach to method in a narrow sense concerns the means to achieve a goal and consists in carrying out a specific activity and methods of making such conduct (Baldacci, 2012, p. 346). The method in a wide sense regards the context that promotes the mental habit related to the objectives, and consists of the components of the narrow method (the activity and its methods of execution), supplemented by the activities related to the setting in which activities are located, such as educational relationship and educational communication. This definition that came from the pedagogical literature may help to explain the whole construct of the Laboratory of Education to Listening.



*Figure 5: Dancing and sound improvisation*

The model and the method in a narrow sense into which there are assumptions related to music therapy, creative movement, emotional and social education would be incomplete if it would not consider the elements that contribute to the structuring of the educational context.

The unity and coherence of the model is based on the recognition and management of systemic connection of the various aspects of education through action where they converge contents and activities as well as the methods of performance and educational relationship. In fact, as stated by Naranjo (2005), one of the essential aspects of the formation of teachers is that they know how to humanely manage what happens in the “here and now” both in themselves that in the students (Naranjo, 2005, p. 172).

In the fourth workshop of the Laboratory of Educational to listening, the students worked on the writing mechanism and on the relationship between voice and body. The metaphor used is that of the landing at the island of the good magician. It has been proposed to University students numerous exercises. They are inspired by musical improvisation, musical creation, re-creation and listening (Bruscia, 1995). The music and the sounds have been used to:

- accompany the internalization;
- select the “participation”;
- get used to not be “repeaters”;
- know stand the silence.

Usually to achieve the learning of writing objective is necessary the repetitive exercise of correct graphics acts which force to mobilize the voluntary activities of the Executive functions of the cortex system. According to this teaching approach they will be underestimated the signals that the subject receives and alerts from the periphery. These are signals that trigger spontaneous motor responses, emotions and sensations which, unconsciously, involving subcortical circuits (thalamus). The exercise on the writing mechanism is based on the fact that the act of writing interacts with the whole personality of the writer through the neuronal correlation between the cortex and emotional centers of the subcortex. By the studies about the relationship between graphology and neuroscience (De-ragna, 2002), emerges an indication that the writing movement is also influenced by the thalamus, the center of emotions and feelings which come from the vegetative life. The thalamus acts on the motor system, active and characterizes the graphic movement. As part of the pedagogical process, the focus should be directed on the attention to be given to the kind of process which activates physical and mental educational opportunity that may give space and attention also to subcortical motor





levels. The sounds and music have the ability to activate the emotional centers of the subcortex and generate brain responses (Benenzon, 1998, p. 20). Sound, reaching the spinal cord, results in a spontaneous movement that manifests in graphomotor gestures. This gesture is for each of the students full of emotional content. In the graphomotor act converges, therefore, the neural correlation of memory, concentration, logical thinking and speech and, finally, of consciousness. Through the recovery of spontaneous movement, triggered by the impulse of the music, the look and act becomes spontaneous graphic gesture and is the psychophysical unity that the subject must recognize and around which activates his personal listening. The act of writing, no longer rigidly subjected to the control (the cortex), moves on pushing (the subcortex) also unconscious emotional content. Through the care of these moments/movements they are generated writing demonstrations and spontaneous communication.

The recovery in the class of these manifestations of spontaneous writing provides the essential material for successive levels of learning of writing and the maturation of new ways of relating and reflection within the same group class. This approach considers the possibility of co-participation between different areas of the brain. It transits from the “modular conception of the brain to one in which one sees it as active by means of the simultaneous action of fragments of modules communicating with each other due to resonance phenomena” (Strollo, 2014, p. 15).

This different teaching approach does not require correct graphics indications to pay attention to the graphic gesture, or to the psychophysical unity manifestation of the writer. The production that flows and the dialogic confrontation that comes alive in the laboratory setting also generate the development of significant relationships. The facilitator is the guarantor of the educational process and monitors the individual phases; students, including through the use of non-verbal language, are the protagonists and activators of the process. The focus should not be placed on the fact that the write can have access to the analysis of aspects of personality. The individualization is never lost sight of. The facilitators should pay attention to work on themselves, giving attention to their body, listening and spontaneous movement. The exercise of the writitng mechanism is preceded by various activities to sensitize listening and relaxation. In this phase, which could last several minutes, participant start to relax their body, to pay attention to internal and external sounds, you learn and to recognize their breath (Fontana & Slack, 1999). The exercise on the writiting mechanism and the spontaneous movement is articulated through three different moments of learn to thinking through listening to the same music (Canevaro, 2013, p. 76).

For every time there is a different task:

- the first task asks to listen to music and produce on a sheet lines, favoring the impulse of their own spontaneous movement;
- the second task plans to enter while listening, in the lattice of lines produced previously, words as they appear freely to mind;
- the third task calls the group according to a subjective criterion, during the third listening, the words pinned between the lines.

The music elicits motive activity of the students, who are not called just to listen. Listening three times on the same sound track helps each student to “order the chaos” created in their conscience by the multitude of sensations that the world has given them. The stimuli from the external environment solícite a new chaos encountering with the internal activation of the subject. The three tasks lead to give order to the mind and to facilitate understanding of what the sound intimately says to themselves. The noise bombardment chaotically of each day is now turned off to pay attention only to stimuli that are felt in the inner context of each one.

To these three moments of individual work follows the phase of the group time that begins with the reading and socialization of the records. This is a very delicate moment: many say they do not want to read their productions, others are happy to have the opportunity to read and to socialize. There are some recurring themes, participants are challenged to find affinities and differences.



Figure 6: Image from the terroristic attack in Paris. The dilemma that comes from the world

In the fifth meeting of the laboratory something really upsetting happened: the workshops is planned the week after the terroristic attack of November, 12, 2015 in Paris. The participant work on the text written by Antoine Leiris, which caters to the terrorists who killed his wife. The reading of the letter is punctuated by shades of *Mon Dieu* sung by Edith Piaf. The students work with words *chez moi chez toi* by Françoise Hardy found in the exchange a response to the need to protect themselves.

Keeping the metaphorical level, the meeting continues in the “training” of the ship, to experience constraints, tensions, flexibility of their body through working with the bands which will appear on closing.

#### 4. The body, the elastic rubber band and the space

In the sixth meeting, the students and the conductors are involved in an embedded research situation: starting from their body, people are invited to explore the movement inherent in the object body, the space dimensions, the progress of the interaction within the group through the physical activities they are asking to do keeping the elastic rubber band in their hands. The aim of this exercise is not only to understand physically the embodied cognition, that means to experiment the process of acquisition of information in their environments, but also to reflect upon the constraints that physical spaces pose to the processes of embedded learning thanks to the boundaries and the limits of the rubber band. Participants recognize the implicit that there's no space without individuals who live it and that there's no person without the space in which he/she is.

The consideration of new possibilities and the recognition of the interdependent relationship between individual and context is represented through gesture and movement of the body in the limits posed by the rubber band. The educational purpose is to deconstruct the tacit dimension of the limits that everyone meets in his/her daily life in order to create autonomy, not in the sense of no limits, but in the sense of mindful awareness of social constraints. During the exercise, there's the music background of Cage's track: in fact, John Cage productions promote the impact of the sound with its own specificity and that is therefore not an imitation of nature.

Moreover, adhering to Benenzon's principle (1998), Cage has also been chosen to avoid easy identification with the cultural ISO. The task to bring two meters of rubber band that is “such as the grandfather underwear” arouses amusement, curiosity, skepticism. As for the most exercises of the laboratory, it is a disorienting dilemma (Mezirow, 1991), a “A-ah!” moment in which people are confronted with a strange situation that can not be faced with the prior assumptions and with the prior meaning schemes.

The task includes to bind the rubber band at the wrists and at the ankles correspondents so that each movement could be carried out only with the coordination of both the juncture and could be accompanied by a certain tension.



*Figure 7: The surprise for the rubber band*

Students are requested to explore space experiencing the limits, to stretch the body tied to the rubber band and wonder how far to go.

The elastic constraint helps to slow the normal movement, which is so often automatic and implicit.

It is valorized the coordination with the visual and the sound sensory channel to calculate distances, direction and guidance. They could feel the concept of limit and the possible “creativity” to overcome it.



*Figure 8: Exploring the limits*

After the phase of individual work, students start to work in pairs to find out the relationship and the ties of relationship through gestural communication, differentiating the welcoming and harmonious type and then the aggressive type of communication. They should calibrate the tone of their gesture by the quantity and quality of energy that they are going to give in the communication.

The relationship created between components or between couples, formed spontaneously, marks a further stage in the birth of the group. They are overcome the difficulties already declined verbally or written during previous exercises.

Through the non-verbal, the pairs land in a not yet experienced quality of communication. It will prove useful for future individual exchanges that will occur over the next several meetings.



*Figure 9: Working in pairs, experiencing the contact with the others*

The search for a creative and meaningful knowledge is at the basis of a democratic education in which both educators and learners are part of a transaction in an educational relationship. The feelings, the emotional involvement of the parts, the constraints that prior assumptions, beliefs and schemes of meaning pose, the boundaries that social contexts imply can not be escaped as implicit agents of the educational processes, but are narrated through the the body experiencing the limit.

The seventh meeting of the formative phase is dedicated to the meeting with the Iso, the Sonor identity and with the cultural italian ISO. Participants are asked to listen to thirteenth tracks that are part of the national and cultural sound identity. They are asked to work on the emotions, on the memories and on the feeling solicited by those tracks. While listening students write down memories and emotions aroused by listening and make a metaphor that summarizes the entire path.

During the eight meeting one member of the group offers to tell her own life event starting from one of the played songs. Subsequently, after choosing sounds within the story, the other members of the group have to be put on stage through the narrated events. The Sound Dramatization in a course of Social Pedagogy aims to bring out the links between individual malaise and discontent, entering into empathy with others and promoting intellectual understanding and human understanding as indispensable prerequisites for the development of critical and social skills. Sharing, empathy, theoretical curiosity appears stimulated by the experience workshop. In the Sound Dramatization, the facilitator, acting as an “orchestra director”, chooses the voices to emphasize more. The dramatization, in fact, just in a first moment follows the chronological order of the story-telling, while in a second moment the different sounds are recalled in a messy way in order to accentuate some aspects of the story, which originally could be conceived as less meaningful. In this way, working as “perturbing input” (Varela, 1996), the sound choosen as the most meaningful by the facilitator creates the experiential conditions for the transformative learning of the narrator that can be perceived empathetically by the whole group (for more details, see Stollo, 2016). In the sound dramatization, the group participation, which works knowingly as perturbing element (Varela, 1996), consents to give value to the empathetic and social competencies, promoted by the formative process. These objectives do not appear viable today except through a subversion of educational setting that focuses on the educational experience and the adoption of alternative languages that go with the traditional textbook. The latter appears an incapable stage for learning, but for it to be included in a “significant” way, attachable to the cognitive structures of the individual, it is necessary to find connections with the experience. The last meeting is the conclusive step of the entire route of the laboratory. Students are involved by bringing into play the skills acquired. Starting from resonances triggered by the prior encounter, there’s the representation in which, by the memory of a student expressed through words, all participants have recalled their memories through the sound.





Figure 10: Participants are preparing the cycle of the coloured fire

### 5. *Understanding for the management of educational context: some principles*

Based on this clarification the purpose of the Laboratory of Educational to listening becomes immanent through the discovery by the students of their sound history by listening to theirs own body, by listening to self and to the others and by the development of skills.

The broad approach adopted is based on the adoption of the following principles:

#### *The Tacit Knowledge (Polanyi, 1966)*

Previous experience has shown that students participated with interest and curiosity to a training proposal in which nothing is explicit (Romano et al., 2014). The tacit knowledge offered the possibility of a mental space in which students could create individual work, could “act” in a personal way the possibility of conjecture that could freely be compared with the group. The participation to the laboratory didn’t imply an adhesion to a didactic fiction: indeed, students who voluntarily chose to be part of the laboratory exposed themselves and entered into a educational project in which the intentionality underlining each act was not declared, but was validated by the students’ experience in actions and in the reflections on action.

#### *The Democratic Game*

The laboratory aims to create a new space, within academia and universities, but different for its structure and cultural organizational climate: it aims to be a space where formal, non-formal and informal learning could interact through a game of subtle ties that are always moving.

In the workshop conductors and students are involved in a game that has some serious rules to follow. The laboratory space in which the design of the first order concerning educational objectives (single-loop learning) is closely linked to the planning of the second order relative to the purposes and to the educational context (double-loop learning). The logic levels are intertwined and short-term learning is immediately combined with the attention to educational purposes. It matures thoughtful attitude towards the resistance, obstacles and facilitating factors that contributed to the genesis and development of skills.

According to the vision of Bateson (1977), democratic education is not reducible to a finite list of content and behaviors, but regards an open category of behaviors that play a unitary meaning, ie a method of contextual organization behavioral (see the paragraph “the body and elastic”).

#### *The committed action*

The educational purpose becomes a criterion to organize a new context and training which can establish processes and produced consistent consequences. Conducting a laboratory requires to be careful about the conventions and professionally committed.

The facilitators tries to be spontaneous and at the same time to monitor that learning formal, that part of the institutional function of the University, always underlay the educational process laboratory.

At the same time the dynamic of the group is never spontaneous and requires respect for the group avoiding fusional or sentimental mode. In particular, the workshop context where sound and music



become instrument of expression and study, imply for the facilitators be vigilant about using their emotions to be able to understand without any collusion.

### *The power of irony*

Irony is a form of intelligence, which should not be considered as comicality: irony is a condition for being part of a working group, considering the mutual relationship that members establish among them. Irony allows people to move from a perception of feedback and critic as personal attack to a perception of the mas addressed to their behaviours or statements.

### *The question and the path*

The laboratory goes around a question that is with no-answer for itself. The process of questioning with no solution and resolution is the main aim of the laboratory. It is necessary and formative also to tolerate the uncertainties and to keep on asking questions all long the laboratory: the process of the laboratory is a process of inquiry, among contraddictions and doubts. The minimum common denominator of the experiences is the individualization of the setting of the laboratory and the personalization of the interventions.

### *Accept the blind spots*

There are narrative aspects of life that can not be fully explained while, at the same time, can not be disclosed. The whole architecture of the laboratory revolves around the problem: motivation for action and educational intentionality. At the root of the motivation for action, lies the emotional universe of the entity, its attributive mode, but also the socio-cultural context of belonging (Strollo, 2014, p. 84). Among the purposes of work through an educational workshop, it is part of the awareness that the plot of the laboratory path will close without landing in a single response or to quantitative data, easily, well-made tables. The fertile silence of absence of answers and solutions opens persepctive about multifactorial views on motivation to learn. The absence is openness, is a crack, a tiny point of meaning escape that characterizes the architecture of a work (Cercas, 2016).

In the silence it highlights the existence of an opaque area, the blind spot, from which it is filtered all the tension of an educational process based on experience.

The laboratory is based on a dialogue between those who organize and those who participate (Tosco, 1999, p. 173).



Figure 11: Touching the group

## 6. Theoretical aspects of art-based music therapic techniques

The sound is inherent in reality. The attention to the relationship of the dynamic sound-movement and the neurophysiological events that the sound actives in human being leads to make meaningful the simple musical entertainment field and makes overcoming stereotypes about the function of music. Studies on the complex sound-human (Benenzon, 1998, p. 9) may help to explore prospects of experiential educational models which are based on the holistic view of the person, on the promotion of non-verbal and relevance of the sound aspects surrounding human beings.

The reflection on the first aspect wants to clear away the prejudices that arise about the word “music therapy”.

Gertrud Orff, in her book *Orff Music Therapy* (1982), introducing the principles of the method named after her husband, makes reflect on one important aspect: “Not all tools that are part of Orff instruments have been ‘invented’ by my husband. Drums, triangles and bells have always existed. But Carl Orff presented them in a new look similar to what Maria Montessori did with her material: a rectangle and a triangle were not invented by her, but she made them effective in the sense of the



pedagogical treatment. The scales to weigh stuff was not invented by her, but she used it therapeutically. With the water and bathe the children have enough already familiarity from family life - but Maria Montessori created from water and with water a treatment. In the same way Carl Orff made effective pedagogical idea with tools, many of which are structured in a completely new way” (Orff, 1982, p. 11).

The pedagogical idea of acting through music is based, therefore, on the many opportunities that are generated by acting through the use of sound and loudness. Acting through music elicits ability of motory, acoustic and practice activities; possibility of educational relationships and dialogue or non-verbal dialogue among peers and with both the adult guide; possibilities of expression and communication of basic emotions and feelings through non-verbal mode. In the laboratory of education to listening the deep attention to the contact with the student to catch his expressive mode and relationship is generating new experiences, critical approach that enriches, through experience, the original ability to express themselves. At different levels, educating and learners co-evolve towards a more thorough understanding and, thus, new ways of interacting with others (Tosco, 1999, p. 173).

In this perspective, music therapy can become part of the formal programs for students in master's degree in education and in psychology, helping the development of soft skills and competences. According to the framework of the critical and emancipatory pedagogy, the interest of the facilitators is to create the conditions for an “act of study, analysis, diagnosis, design and action taken to close and direct way to the unique individuality of persons, groups or situations” (Crispiani, 2001, p. 29).

The innovation is in an exercise of re-composition of existing technical knowledge (Canevaro, 2013, p. 44) and in this perspective the introduction of music therapy in the academia is to search through the sounds, the meeting with the individual as with the other in his/her originality. This type of pedagogical attention relates to the uniqueness of the students, considered and known within the context of the class and of their life through the free expression of their sound identity. The innovative aim combining music therapy with pedagogical research is to clarify the procedures by which to introduce it in formal university contexts, both identifying the pedagogical procedures to use and implement, step after step, with didactic actions.

The aim is the development of a comprehensive educational model that, in the perspective of an emancipatory learning, pays attention to learning through the capacity of potentials of the sound and the care of the communication aspects in the relationship between teachers as facilitator/students as learner.

According to Benenzon (1998, p. 9), “the scientific aspect of music therapy is the study and research of the complex of sound-human being, in which sound, music, moving up the same unit that moves in the relationship between sound and perception”.

Working with sounds, through techniques guided by music therapy, is intended, therefore, to enable communication channels between sounds and sonorities (signifiers used by students of any age) and what students manifest by their emotions (meanings).

Knowledge and learning are not the only two movements of the educational process. The training to do, learning to live together, learning to learn are themes that appear underestimated in the education/training processes. So it becomes a fundamental aspect of training “the preparation of teachers who have, besides the ability to teach, the ability to manage what happens in the here and now time both to themselves that to the students” (Naranjo, 2005, p. 172). The sound universe in which we live immersed offers the possibility of recovering this experience of the here and now to lead the subject towards the recognition of their sound shape. The sounds and music are rooted in the world of our perceptual and emotional experience. They characterize what Benenzon calls the sound identity (ISO) of each of us (Benenzon, 1998).

Through the student sounds everyone can learn to listen to the body and develops a new form of attention. He perceives his identity through his/her ISO sound. He through all the doors of the senses begins to take care of the flow of thoughts and feelings. It can start as well, within each of us, the process of recovery and consolidation of our ability to connect (Kabat-Zinn, 2005). Music is in fact bodily and sensory art and facilitates the encounter with the other in the perspective of a transformation of the quality of the well-being.

According to the definition adopted by the World Federation of Music Therapy at the World Congress held in Seoul in 2011, the music therapy is the professional use of music and its elements as an



intervention in medical, educational and municipalities with individuals, groups, families, communities. They are seeking to optimize their quality of life and improving the health and physical well-being, social, emotional, communicative, intellectual and spiritual (De Michele & De Rosa, 2012).

Music therapy in the university context can have the intention to optimize the quality of life and improving the health and physical, social, emotional, communicative, intellectual and spiritual skills. It looms so a non-therapeutic use of music therapy techniques but in an educational perspective. It exceeds the aesthetic conception, according to which the music and arts occupy a purely subjective pleasure placement and are separated from the field of knowledge.

It is vital for the emancipatory perspective not lose sight that the individualization of the educational process leads to thematic changes. Each student has his own sound variations, which are identifiable in the use of different “sound tones” that he is led to perceive and take (Strollo & Bertirotti, 2007). The sounds reveal events and these events are traceable through listening carefully.

The dimension of dialogue, about the size of give meaning, is the core of the educational phenomenon when introducing the music therapy at university. The individual dimension is triggered into a group dimension, such as the workshop of the Laboratory is part of an institutional setting that hosts and contains it.

The clearest contribution is by the introduction of music therapy in the academic context is, therefore, in the resources that it offers in making learning and mature awareness of the dynamics of sound and perception by teachers and students, in an emancipatory process of learning that makes them free in terms of aware of their limits.

#### *7. Creativity in education, educational creativity: flourishing, limit awareness and well-being*



*Figure 12: Flowers, 1964. Back Next Next.  
Return to Gallery. Andy Warhol (American, 1928-1987)*

Creativity was a fundamental element of a laboratory as a place of spontaneity and growth but also about the recognition of human limits.

*The flowers* by A. Warhol (1964) was the framework that allowed to introduce a reflection on the flowering of creativity and the existence of limits: the painting was created from a photo of hibiscus flowers published in the magazine *Modern Photography*. Warhol had adapted, cut and flattened the image to distort it.

With a creative act, the artist stripped the hibiscus flowers from home environment by placing them into another dimension, where the communicative intention that guided the artist was not well defined. The first floor of the colorful patch of flowers alludes to life and the confused background of blades of grass corresponds. Artist's question perhaps relates to the death, to oppression and to an expression of resignation.





But it is certain that the act of de-contextualizing the flowers, of placing them in the foreground and leaving an uneven background is actually a task of creativity that, through contextualization, however, warns the question of an order of an element with respect to another order.

Edmund Phelps, Nobel Prize for Economics, established some links between creativity and economics and wondered if one could be happy without creativity. In his book *Mass Flourishing* (2013), he argued that a “leaden cloud of words” obscures today the fate of Italian citizens and subordinated it to the incompetent decisions of those who manage public affairs. According to him, creativity is the remedy for the forced stagnation.

He made a distinction between the prosperity of the people (doing well their job to get good salary) and their flowering (cultivating the imagination, engaging the intellectual curiosity and the creativity in practice). What was to be of great concern it was not prosperity but being prosperous and “flourishing”.

The term came from Cambridge University researchers that defined flourishing individuals who have a high level of psychological well-being, learn effectively, work productively, improve social relationships, are more likely to contribute to their communities, have better health and had life expectancy.

The educational activity should therefore not aim to educate citizens to be obedient executors ready to flatten the capitalistic values belonging to the established order.

Phelps studied that Italians are ready to flatten giving up thinking that there may be indigenous innovations. Even if they are living in times of crisis, education must try to “make flourish” potential creativity of young people and not evade awareness of the importance of the care of human values and the ability to critically explore themselves in relation to the others.

The educational care, therefore, becomes the care of well-being. The well-being, from this perspective is a construct and it is not an abstract entity.

The constituent elements of the well-being are trainers’ and learners’ visions in relation to happiness and life satisfaction, in relation to feeling involved, in relation to knowing to identify meanings and memberships, in relation to feeling fulfilled in the satisfaction of their needs and to feeling safe in their environment, and, finally, with regard to the availability of establishing positive relationships and search.

These five aspects of the construct of well-being help us to understand that the flourishing of creativity does not lead to the absence of recognition of limits but to the standing with feet firmly planted among the questions that move between knowing how to sell today in the now and here (see *The flowers* by Warhol) and knowing how to project themselves in a horizon of meaning (see the background by Warhol).

## Notes

\* The article is based on the joint work of the three Authors. However, Maria Rosaria Strollo wrote the § 1 and § 4 paragraphs, Bruno Galante wrote the § 5 and § 7 paragraphs, Alessandra Romano wrote the § 2, § 3 and § 6 paragraphs.

## References

- Austin, D. (2008). *The theory and practice of vocal psychotherapy: Song of self*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1977). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benenzon, R. (1998). *Manuale di musicoterapia*. Roma: Borla Edizioni.
- Bruscia, K. E. (1995). *Casi clinici di musicoterapia*. Roma: ISMEZ.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Cercas, J. (2016). *Il punto cieco*. Milano: Guanda.
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- De Michele, R., & De Rosa, E. (2012). *FFFORTISSIMO. La musica dei bambini più forte di ogni terremoto*. Roma: ISMEZ.



- Deragna, S. (2002). *Grafologia e neuroscienze. Testo teorico di semeiotica grafologica morettiana*. Roma: Cedis.
- Fontana, D., & Slack, I. (1999). *La meditazione per i bambini*. Roma: Astrolabio.
- Galante, B. (2001). Quando un musicoterapista “va a scuola”. In C. Blanc & F. Suvini (A cura di), *La musicoterapia attraverso le esperienze. Dalla realtà operativa a ricerca* (pp. 51-57). Firenze: Lo Gisma.
- Galante, B., Martone, G., & Trusio, C. (2016). Musicoterapia nel contesto scolastico per un dialogo inclusivo. Il meccanismo scrittoriale e la didattica metacognitiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 218-234.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Riprendere i sensi*. Milano: Corbaccio.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2009). *Ricerare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2011). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Naranjo, C. (2005). *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*. Trento: Forum Editrice.
- Orff, G. (1982). *Musicoterapia Orff. Un'attiva stimolazione allo sviluppo del bambino*. Assisi: Cittadella.
- Phelps, E. (2013). *Mass flourishing*. Princeton: Princeton University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University Chicago Press.
- Romano, A., Strollo, M. R., & Galante, B. (2014). “Education to listening”. Laboratories: Experiences of reflective laboratories in university curricula. In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN14 Proceedings*, Barcelona, July 7th-9th, 2014.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Strollo, M. R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale*. Milano: FrancoAngeli.
- Strollo, M. R. (2016). Sound dramatization in the development of social and critical competencies. *Educational Reflective Practices*, 1, 2016.
- Strollo, M. R., & Bertirotti, A. (2007). *Traghetare il pensiero. La musica come variabile Caronte: contributi sociologici e pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2009). *Il ruolo della musica nella formazione della identità individuale e sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Tosco, L. (1999). Dalla progettazione alla co-gestione dei processi. In M. R. Strollo (A cura di), *Formazione e contesto. Itinerari teorici e percorsi antropologici*. Napoli: Liguori.
- Varela, F. (1993). *Un “know-how” per l'etica*. Roma-Bari: Laterza.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology: A methodological remedy to the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 4, 330-349.



BUONE PRASSI

LETTERATURA PER L'INFANZIA,  
VISUALLITERACY E CONTAMINAZIONI ARTISTICHE  
*di Marnie Campagnaro*

La dimensione visiva è fondamentale nell'esperienza di vita di ogni bambino, in particolare nella società contemporanea che sottopone anche l'infanzia e l'adolescenza ad un incessante “bombardamento” di stimoli visivi.

Sebbene, al giorno d'oggi, l'immagine vanti nelle giovani generazioni una maggiore forza comunicativa rispetto alla parola scritta, sono pochi gli insegnanti e gli educatori che investono risorse e spazi curriculari all'interno del percorso educativo dei propri allievi per lo sviluppo di competenze critico-visive ed estetico-artistiche in grado di renderli osservatori attenti e fruitori critici. Il contributo presenta una sperimentazione educativa, realizzata in seno al Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova con bambini e bambine di 3-14 anni frequentanti le scuole del Veneto, che ha interdisciplinarmente intrecciato illustrazione per l'infanzia, storia dell'arte contemporanea ed educazione all'immagine. Il risultato è esemplificato da un originale abbecedario di illustrazione d'infanzia che ha reinterpretato 26 opere d'arte contemporanea. L'abbecedario è stato trasformato anche in un'installazione interattiva portatile da fruire direttamente a scuola.

The visual dimension is very important in children's lives, especially nowadays given that modern society bombards children and adolescents with visual stimuli. Although images have a stronger communicative impact on young people than the written word, few teachers and educators employ resources and educational spaces that foster the critical, visual, aesthetic and artistic competences that would help their pupils become careful observers and critical users. This essay presents an educational experiment conducted by the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology at the University of Padua. It involved three-to-fourteen-year-olds from the Veneto region's schools and was based on a multidisciplinary approach that intertwined children's illustration, history of contemporary art and visual education. The result was an original illustrated horn-book that reinterprets twenty-six contemporary works of art. The horn-book was also converted into a portable interactive art installation to be enjoyed at school.



*Figura 1: La mostra*



Figura 2: L'abecedario

### 1. Acrobazie del pensiero e questioni educative

Sin dall'antichità l'uomo si è interrogato sulle origini del pensiero, sulle sue modalità di costruzione e di sviluppo. Accanto al pensiero logico-verbale, lineare e sequenziale, caratterizzante le discipline scientifiche, costruito su ragionamenti coerenti e rigorosi, si è sviluppato nella storia dell'uomo, con tempi e modalità più distesi e rallentati, il pensare per immagini, luogo privilegiato di riflessione delle tradizionali discipline vocate all'espressione artistica e creativa. Questa forma di pensiero si nutre di analogie, metafore, associazioni visive, girotondi ermeneutici ed impertinenti (Dallari, 2008, pp. 97-101) ed è spazio fecondissimo per alimentare il pensiero narrativo. Quando, infatti, si affronta un problema, di qualsiasi natura esso sia, con un approccio logico, "verticale" (De Bono, 1998), lineare e sequenziale si ottengono risultati logicamente corretti, ma che, essendo già implicitamente compresi nell'esposizione del problema stesso, non sono forieri di felici (e impertinenti) nuove idee. In educazione, uno degli obiettivi primari consiste nel creare occasioni, dentro e oltre la scuola, in cui bambini e ragazzi possano cimentarsi in spericolate acrobazie del pensiero, stravolgendo un problema, ribaltando i dati, mescolando e contaminando ipotesi diverse, dando loro la possibilità di confutare sicurezze e certezze, ricercando libere associazioni di idee, senza il timore di un giudizio o di una valutazione. La finalità è di aiutarli a diventare ricercatori attivi e critici, divertendoli e appassionandoli.

Jules-Henri Poincaré, uno dei più grandi matematici del XIX secolo, prestigioso scienziato francese, fisico, astronomo e filosofo della scienza, anticipatore della teoria della relatività e candidato per ben dodici volte al premio Nobel, fu anche un prodigioso divulgatore scientifico. A proposito





della creatività e dei processi mentali che producono idee e intuizioni creative, egli ebbe a dire: “Inventare è discernere, è scegliere fra tutte le combinazioni che si potranno scegliere, le più feconde saranno quelle formate da elementi tratti da settori molto distanti. Non intendo dire che per inventare sia sufficiente mettere insieme oggetti quanto più possibile disparati: la maggior parte delle combinazioni che si formerebbero in tal modo sarebbero del tutto sterili. Ma alcune di queste, assai rare, sono le più feconde di tutte. Un risultato nuovo ha valore, se ne ha, nel caso in cui stabilendo un legame tra elementi noti da tempo, ma fino ad allora sparsi e in apparenza estranei gli uni agli altri, mette ordine, immediatamente, là dove sembrava regnare il disordine. Creare, inventare consiste proprio nel non costruire le combinazioni scontate, ripetitive, ma nel costruire unicamente quelle originali, innovative che sono un’esigua minoranza” (Jules-Henri Poincaré, 1997, p. 49).

La consapevolezza che le intuizioni più feconde sono spesso costruite accostando e facendo interagire fra loro elementi “tratti da settori molto distanti” è fattore da tenere in debita considerazione, soprattutto, fra insegnanti ed educatori. Nel mettere a fuoco la scommessa pedagogico-estetica contenuta in un’avventura educativa, Marco Dallari (2000) rileva, ad esempio, la necessità di “creare, attorno a ciò che vorremmo trasformare in oggetto di esperienza estetica, meccanismi di seduzione e stupore che consentano a questo oggetto [...] di poter essere non solo esteticamente osservato e fruito, ma trasformato autenticamente in ‘vissuto’ estetico. Trasformazione che [...] non è possibile compiere esclusivamente con un rapporto di tipo percettivo-passivo, ma che abbisogna di un rito di appropriazione attiva, di un lavoro di rielaborazione” (p. 88).

Da questo punto di vista la narrazione visiva nelle opere di letteratura per l’infanzia e l’adolescenza può favorire in bambini e ragazzi questa consapevolezza, migliorare l’attitudine all’osservazione e, attraverso il “sentimento dello stupore”, incoraggiare un maggiore coinvolgimento, ad esempio, nella lettura e nell’interpretazione di una storia. Le narrazioni figurali, in particolare quelle visivamente ben orchestrate, sono capaci di sporgere dal flusso percettivo quotidiano e promuovere un concreto “investimento intenzionale-intersoggettivo” con l’oggetto narrato (Dallari, 2000, p. 91). Si tratta di una questione educativa particolarmente delicata dal momento che le giovani generazioni, immerse quotidianamente in un flusso continuo di immagini e sollecitazioni visive, non sempre dispongono di adeguati strumenti per lo scernimento critico-visivo.

## 2. *Visual literacy, albi illustrati e fabbisogni formativi*

Da oltre cinque secoli, il sistema di testi con figure o di figure con testi si presenta come un rapporto privilegiato, per certi aspetti indissolubile (Pallottino, 2010). Questa relazione, consolidatasi nel corso della storia dell’arte e dell’editoria, è particolarmente evidente, sia quando l’immagine riprodotta si fa discorso in senso proprio, ossia testo visivo, sia quando, accanto ai testi, l’illustrazione si fa elemento chiave del peritesto editoriale. In entrambi i casi, essa fa da volano, da motore di avviamento al flusso della lettura e in un raccordo che non è mai subalterno al testo, essa diventa capace di giocare un proprio ruolo testuale specifico, ovvero è capace di interessare narrazioni (Baule, 2020, pp. 13-14).

Nonostante questa specificità, le figure raramente hanno goduto di significative attenzioni negli ambienti scolastici. Lo chiarisce bene Roberto Farnè (2002) nel suo ancora attuale studio dedicato all’iconologia didattica, quando si sofferma sulle carenze formative patite dalle narrazioni figurali a scuola: esse, essendo legate ad un’esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), mal si confanno ad un *setting* didattico improntato alla sfera del dovere. La presunta capacità del soggetto di porsi, inizialmente, in dialogo con le immagini in maniera diretta, autonoma, senza l’acquisizione di un alfabeto, ha alimentato una falsa credenza circa i reali fabbisogni formativi di alfabetizzazione visiva di un soggetto, dal momento che l’immagine sembra, di primo acchito, non imporre nulla al proprio lettore, né una grammatica né una sintassi visiva, lasciandolo libero di trovare (creare) i propri significati (p. XI).

Questa asimmetria educativa si è rafforzata nel tempo, soprattutto, nella nostra società, in cui la comunicazione visiva esercita un potere indiscutibile. Poter, dunque, disporre di appropriate competenze di *visual literacy*[1] è un’impellenza educativa. Se è pur vero che non sempre l’interpretazione di un’immagine richiede competenze specifiche – l’immagine si dà da sé in maniera diretta e può essere letta anche senza la padronanza di un apposito alfabeto – è però necessario convenire sul fatto



che nei bambini e nei ragazzi la formazione di efficaci competenze di *visual literacy* non può darsi senza una mediazione critico-interpretativa: la fruizione autonoma non è in grado di formare né la capacità di discriminare ed interpretare immagini, oggetti e simboli dell'ambiente in cui si vive, né tanto meno di educare all'utilizzo "creativo" di queste competenze sia nella comunicazione con gli altri che nella costruzione e interpretazione di testi e narrazioni visive (Debes, 1968).

Guardare e leggere le figure è, dunque, pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale: oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, *tablets*, cinema ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, *dépliant*, riviste illustrate (Tisseron, 2006). Tuttavia, per alcuni bambini, la prima vera occasione di posare lo sguardo e l'attenzione estetica su immagini di qualità è forse proprio offerta dall'albo illustrato. Questa riflessione ci porta, dunque, a ritenere la letteratura per l'infanzia e le sue narrazioni visive un'ottima risorsa per favorire sia lo sviluppo di appropriate competenze di alfabetizzazione critico-visiva (Hamelin, 2012; Terrusi, 2012) sia la formazione di una particolare sensibilità estetico-artistica (Campagnaro & Dallari, 2013; Salisbury & Styles, 2012). L'essere umano costruisce la propria identità raccontandosi, ma non ci si racconta solo con le parole. I segni e le figure hanno avuto e hanno ancora un ruolo fondamentale nella trasmissione delle nostre radici e della nostra cultura (Faeti, 1972). Nell'infanzia, questo compito può essere svolto egregiamente dal libro di figure (Catarsi, 1999), consentendo al bambino di godere, in misura triplice, dell'esperienza del racconto: il testo scritto sazia la sua fame di parole, le figure disegnate sviluppano una sensibilità estetico-visiva, le intemperanze visive nutrono il suo bisogno di disgressioni immaginifiche. L'albo illustrato vive della compenetrazione fra testo e figure ed i modi del suo narrare sono governati da una grammatica visiva specifica. Ciò nonostante, pur non essendo definibile come una vera e propria galleria d'arte, esso sovente rappresenta il primo vero contatto del bambino con l'arte e la cultura visiva dell'Occidente.

### 3. Arte e illustrazione al servizio dell'infanzia

Nel 2012 l'artista e saggista Serena Giordano dà alle stampe il volume *Disimparare l'arte. Manuale di antididattica*, pubblicazione, per certi aspetti assai provocatoria, che pone al centro della propria analisi la questione rilevante dell'efficacia di alcune pratiche educative legate all'educazione all'immagine e alla didattica dell'arte all'interno della scuola e di altri contesti formativi. Secondo l'ipotesi di Giordano, la creatività artistica e l'attitudine a formulare giudizi originali possono essere adeguatamente sviluppati solo se si inizia a ripensare a nuovi sistemi per comunicare l'arte e usarla: "usare l'arte significa anche usare gli artisti, intuire i loro differenti sguardi sul mondo e utilizzarli fuori dalla cornice dell'arte, esattamente dove i più grandi artisti si sono avventurati in cerca del nuovo" (Giordano, 2012, pp. 163-164). Giordano, infatti, ricorda che l'arte nasce e si rinnova grazie allo spostamento dello sguardo degli artisti da un luogo congruo ad un incongruo (p. 126). L'incongruenza e lo spaesamento sono alleati preziosi sia nel processo di creazione di un'opera da parte dell'artista sia nel processo di comprensione e di appropriazione attiva dell'opera da parte del fruitore. La ricaduta artistica (ed educativa) è da questo punto di vista esemplare: "Michelangelo, Caravaggio, Duchamp o Warhol hanno rappresentato svolte decisive nella storia dell'arte anche per aver messo in relazione mondi apparentemente distanti, creando nuovi itinerari. Come esploratori, hanno resistito alla tentazione di percorrere le "autostrade del pensiero" (comode e gratuite) e hanno aperto sentieri sconosciuti, dimostrando di poter collegare luoghi apparentemente lontani secondo il senso comune, mettendo in contatto la materia informe e il corpo (Michelangelo), il sacro e il profano (Caravaggio), la banalità e il sublime (Duchamp), l'effimero e il durevole (Warhol)" (p. 127).

Alla luce di questa singolare "provocazione" teorica, è stato sperimentato un originale percorso didattico-educativo, che ha interdisciplinariamente intrecciato illustrazione per l'infanzia, storia dell'arte contemporanea ed educazione all'immagine, coinvolgendo ottocento bambini delle scuole dell'infanzia, delle scuole primarie e le scuole secondarie di primo grado di quaranta comuni del Veneto, durante all'anno scolastico 2012-2013.



#### 4. *ABC dell'Arte contemporanea: uno strumento per accrescere la cultura visiva e la sensibilità estetica in bambini e ragazzi*

Le figure negli albi illustrati, al di là delle narrazioni figurali dedicate specificamente a raccontare o a divulgare la vita di un artista o le sue opere, vivono di robusti rimandi intertestuali. Nel costruire le loro architetture visive, gli illustratori di libri per l'infanzia sovente si ispirano o fanno esplicito riferimento a immagini (fotografie, illustrazioni, ecc.) o ad opere d'arte celebri (quadri, sculture, edifici, ecc.), con le quali intrattengono una speciale relazione visiva e semantica. Si pensi, con riferimento alla pittura, per citare esempi noti a livello internazionale, i rimandi intertestuali ad uno stesso pittore, Pieter Bruegel, nelle illustrazioni di Roberto Innocenti (*Le avventure di Pinocchio*, 1991), Carll Cneut (*Greta la Matta*, 2005), Mandana Sadat (*Oltre l'albero...*, 2004) o a pittori diversi (René Magritte, Henri Rousseau, Vincent Van Gogh), nelle figure di uno stesso illustratore, Anthony Browne. Pure l'architettura è fonte di ispirazione visiva: *I tre porcellini*, di Steven Guarnaccia (2009), vivono nelle case-icona di tre grandi architetti del Novecento (Frank Gehry, Philip Johnson e Frank Lloyd Wright); *I cinque malfatti*, di Beatrice Alemagna (2014), vivono nella grande casa sbilenca, riferimento suggestivo alla villa di Santa Monica di Frank O' Gehry. Altrettanto feconda è anche la storia dell'illustrazione per l'infanzia che ha nutrito e continua a nutrire le narrazioni visive di numerosi illustratori contemporanei: non ci si riferisce solo alle creazioni dei grandi interpreti del passato, quali, ad esempio, Sir John Tenniel, padre figurativo di Alice, o Gustave Doré, maestro del sacro e del macabro, uno dei maggiori divulgatori della cultura europea (ha illustrato grandi classici quali Dante, Rabelais, Cervantes, La Fontaine, Perrault, Milton, Balzac, Poe, Coleridge, Tennyson), ma anche ad illustratori del Novecento, più vicini al nostro tempo. Citiamo, a titolo esemplificativo, il lavoro di Bruno Munari e l'immagine del suo lupo, illustrata nel suo *Cappuccetto verde* (1972), che ha dato il la a molte citazioni visive intertestuali, non ultima quella di Fabian Negrin nell'albo *In bocca al lupo* (2005).

Per intertestualità si intende generalmente la presenza effettiva di un testo in un altro testo attraverso la citazione, il plagio o l'allusione (Genette, 1997, p. 10). Se praticato con consapevolezza e costanza, questo meccanismo di costruzione del testo narrativo può essere foriero di piacere ludico e di felici ricadute educative anche in bambini e bambine. È sottinteso, che se la cultura visiva di base di insegnanti ed educatori è limitata e, per mancanza di conoscenza, non hanno modo di risalire alla fonte originaria, l'effetto benefico dei rimandi intertestuali svanisce o si ridimensiona in maniera evidente (pp. 17-19).

Da queste riflessioni è scaturita la progettazione dell'*ABC Dell'Arte Contemporanea*, un'originale sperimentazione che, a partire da 26 reinterpretazioni di opere d'arte contemporanea realizzate da giovani illustratori d'infanzia, ha prodotto un abbecedario innovativo, donato gratuitamente alle classi che hanno aderito al progetto. Promossa dalla Regione Veneto in attuazione della L.R. 5.9.1984, n. 51-art. 11 nell'ambito del progetto *Città invisibili*, l'idea progettuale è stata realizzata all'interno del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, in collaborazione con il Dipartimento dei Beni culturali (DBC) dello stesso ateneo, Fabbrica delle Favole ARS in Fabula, la scuola di illustrazione di Macerata specializzata nel settore editoriale del libro illustrato per bambini e ragazzi[2].

La proposta ha l'obiettivo di avvicinare bambini e ragazzi di ogni ordine e grado della scuola dell'obbligo (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) all'arte e all'illustrazione contemporanea. L'idea è di offrire nuovi mezzi per promuovere la cultura visiva, mettendo a disposizione conoscenze (opere e artisti) per discutere, problematizzare, collegare le suggestioni artistiche e visive evidenziate nell'*ABC Dell'Arte Contemporanea* con “altri” mondi, anche lontani dal punto di partenza dell'opera, senza alcun intento prescrittivo e didascalico.

L'*ABC dell'arte contemporanea* è costituito da 26 tavole (dim. 28,5 x 28,5 cm): una tavola illustrata per ogni lettera dell'alfabeto. Ogni tavola nasce dal creativo lavoro di reinterpretazione che giovani illustratori italiani hanno messo in atto rispetto ad un'affascinante selezione di opere d'arte contemporanea curata da Guido Bartorelli, docente di storia dell'arte contemporanea presso il Dipartimento dei Beni culturali dell'ateneo patavino. Le tavole rappresentano intriganti e soggettive riletture visive degli originali selezionati. Ogni tavola si presenta con due volti: nel lato A si contempla la rivisitazione dell'opera; nel lato B sono messi allo specchio i dati “anagrafici” delle opere: nome degli artisti, titoli delle opere, tecniche e anno di realizzazione.



Le opere possono essere allestite liberamente, proprio come in una galleria di arte moderna e contemporanea. Si può decidere di seguire l'ordine alfabetico indicato nell'abecedario oppure optare per un allestimento impertinente, basato su un personale e fecondo percorso di lettura e di ricerca condotto assieme ai bambini.

A scopo dimostrativo per l'operatività quotidiana di insegnanti ed educatori, è stata realizzata una mostra interattiva itinerante con visite guidate e laboratori, che ha viaggiato nel Veneto per sette mesi, toccando 14 comuni di alcune scuole coinvolte. L'abecedario e la mostra sono stati accompagnati da un ciclo di 22 incontri formativi, di due ore cadauno, sull'alfabetizzazione visiva e le sollecitazioni immaginifiche dell'illustrazione e dell'arte per insegnanti ed educatori di diverse città del Veneto.

L'idea di questa sperimentazione è stata supportata dalla convinzione che “le comprensibili lacune ipotestuali degli alunni [e degli insegnanti] possono essere [...] compensate dalla ricchezza transtestuale dell'ambiente iconico che ci circonda” (Lobato Suero, 2013, p. 184). L'abecedario è una proposta educativa nata per far giocare bambini e ragazzi con i meccanismi della narrazione visiva degli albi illustrati, in particolare l'intertestualità, per suscitare stupore, curiosità e domande rispetto alle opere e agli artisti proposti, coltivando in loro il libero ma critico peregrinare dello sguardo e del pensiero.

Incontrare l'arte in un luogo più familiare e “informale”, e in tempi più distesi, facilita l'instaurarsi di un rapporto più diretto con la singola opera e può dar vita a nuove associazioni di idee, nuove immagini mentali. La possibilità di promuovere un incontro ravvicinato, inusuale, “straordinario” con l'arte e l'illustrazione per l'infanzia può facilitare i processi di acquisizione di competenze di *visual literacy*.

## 5. Conclusioni

L'idea di realizzare un *ABC dell'arte contemporanea* ha preso progressivamente forma a chiusura di un precedente lavoro di investigazione internazionale sul *picturebook*, che aveva l'obiettivo di delineare, a livello nazionale ed internazionale, le potenzialità educative dell'albo illustrato (Campa-gnaro, 2012). La ricognizione era stata effettuata attraverso la cosiddetta tecnica Delphi e aveva raccolto i pareri di un gruppo di 28 esperti (docenti e studiosi, illustratori ed editori), provenienti da diverse aree geografiche del mondo, intorno a quattro nuclei primari: la promozione della lettura, la competenza critica, l'alfabetizzazione visiva e la sollecitazione immaginifica.

I risultati di questo lavoro di indagine avevano evidenziato, fra i molti aspetti, l'importanza di riuscire a mettere a punto nei percorsi educativi e scolastici delle attività che riuscissero a colmare le carenze della cultura visiva presenti in bambini, ragazzi e... adulti a loro accanto.

Il percorso didattico-educativo qui presentato ha rappresentato un tentativo di risposta a questa impellenza educativa, giocando sull'intertestualità visiva, ma, soprattutto, sui meccanismi dell'incongruenza e dello spaesamento. Si tratta di congegni che, come ben rileva Guido Bartorelli in Appendice a questo saggio, permettono di proteggere l'uomo e il bambino dalle incrostazioni di pregiudizi e dalle meccaniche ripetitività dell'abitudine.

Il percorso ha altresì messo in evidenza il ruolo fondamentale dell'educatore, motivatore e accompagnatore, nel processo di costruzione di una cultura visiva nei propri allievi: senza imporre forzature nelle preferenze o nei criteri di scelta dei ragazzi, egli dovrebbe guidarli nella ricerca della propria “dichiarazione visiva”, nella costruzione di un proprio gusto artistico e nella conquista progressiva della propria autonomia estetica.

Infine, la sperimentazione ha confermato le potenzialità della narrazione visiva negli albi illustrati. Essi, infatti, possono fornire preziosi dati di realtà per ridefinire una nuova pedagogia della visibilità: l'immagine ha una forza intrinseca molto vigorosa, diversa da quella della parola. Negli albi, parole e immagini, pur completandosi a vicenda, percorrono strade differenti nel trasferire al lettore il proprio messaggio. Si tratta di un'evidenza educativa di non poco conto.

## Appendice

*Le 26 opere dell'arte contemporanea selezionate:*





- A – Maurizio Cattelan, *Senza titolo*, asino tassidermizzato e carretto, 2002  
 B – Marcel Duchamp, *Ruota di bicicletta*, ruota di bicicletta montata su sgabello, 1913  
 C – Robert Rauschenberg, *Monogram*, materiali vari con capra tassidermizzata, pneumatico e palla da tennis, 1955-1959  
 D – Jeff Koons, *Blue Diamond*, acciaio inossidabile, 2005  
 E – Maurizio Cattelan, *Not Afraid of Love*, materiali vari, 2000  
 F – Walter De Maria, *The Lightning Field*, installazione territoriale di quattrocento pali d'acciaio, 1971-1977  
 G – Jim Dine, *Green Suit*, assemblaggio di materiali vari, 1959  
 H – Claes Oldenburg, *Floor-Burger (Giant Hamburger)*, acrilico su tela imbottita di gomma, 1962  
 I – Mario Merz, *Iguana*, iguana imbalsamata, neon, trasformatore, 1971  
 J – Pablo Picasso, *Natura morta con sedia impagliata*, pittura a olio e collage di tela cerata, carta e corda su tela, 1912  
 K – Peter Blake, *Kamikaze*, acrilico e collage su cartone, 1965  
 L – Keith Haring, *Big Bad Wolf*, acrilico su tela, 1984  
 M – Shirin Neshat, *Untitled*, inchiostro su stampa fotografica, 1996  
 N – Domenico Gnoli, *Cravatta*, acrilico e sabbia su tela, 1967  
 O – Charles Ray, *Clock Man*, legno dipinto e corpo umano, 1978  
 P – René Magritte, *L'uso della parola I*, olio su tela, 1928-1929  
 Q – Dan Flavin, *Untitled (For Donna)*, luci al neon, 1968  
 R – Pino Pascali, *Vedova blu*, legno e pelo acrilico, 1968  
 S – Sandro Chia, *Sinfonia incompiuta*, olio su tela, 1980  
 T – Lucio Fontana, *Concetto spaziale. Attese*, idropittura su tela, 1959  
 U – Luigi Ontani, *PinocchiOvo*, maschera di ceramica, 1995-1996  
 V – Andy Warhol, *Vesuvius*, acrilico su tela, 1985  
 W – Roy Lichtenstein, *Whaam!*, acrilico e olio su tela, 1963  
 X – Frank Stella, *Tampa*, pittura metallica su tela, 1964  
 Y – Carsten Höller, *Y*, installazione ambientale di lampadine, insegne luminose e materiali vari, 2003  
 Z – Roy Lichtenstein, *Zipper*, grafite su carta, 1962
- Le 26 tavole illustrate realizzate:*  
 A – Asino, Luisa Zana, *Furbizia d'asino*, china e acquerello, 2012  
 B – Bicicletta, Francesco Giustozzi, *The Candyfloss maker*, penna a china su carta e computer graphic, 2012  
 C – Capra, Alfonsina Ciculi, *Hop*, acrilico su carta, 2012  
 D – Diamante, Francesco Giustozzi, *Sogno blu*, penna a china su carta e computer graphic, 2012  
 E – Elefante, Sara Oddi, *Afraid of love*, acrilico su acetato, 2012  
 F – Fulmine, Giacomo Garelli, *The Lightning Xmas*, olio su carta, 2012  
 G – Giacca, Cecilia Tamburini, *Contenitore d'anime*, acquerello e matite colorate, 2012  
 H – Hamburger, Cecilia Tamburini, *Piccolo hamburger e grande solitudine*, acquerello e matite colorate, 2012  
 I – Iguana, Andrea Alemanno, *Il gioco di Fibonacci*, colorazione digitale, 2012  
 J – Journal, Marco Lorenzetti, *Le Cubiste Journal*, china, acquerello e pastelli a cera, 2012  
 K – Kamikaze, Silke De Vivo, *Kamikaze*, matite colorate ed elaborazione digitale, 2012  
 L – Lupo, Maria Chiara Molinaroli, *Un giorno al museo*, acquerelli, matite colorate e tempera, 2012  
 M – Mano, Lisa Gelli, *Shhh*, china, ecoline e collage digitale, 2012  
 N – Nodo, Claudia Palmarucci, *Nodogràmma*, olio e matita su carta, 2012  
 O – Orologio, Srimalie Bassani, *Il fabbricante del tempo*, penna su carta e colorazione digitale, 2012  
 P – Pipa, Arianna Operamolla, *Ceci n'est pas une pile*, china su carta e colorazione digitale, 2012  
 Q – Quadrato, Lisa Gelli, *Square*, china, ecoline e collage digitale, 2012  
 R – Ragno, Anais Tonelli, *Blue Slumberland*, tecnica mista, 2012  
 S – Scoreggia, Daniele Diella, *Assolo stonato*, acquerello e tempera, 2012



- T – Taglio, Estella Guerrera, *Il posto delle farfalle*, tecnica mista, 2012  
U – Uovo, Cinzia Donvito, *Pinocchio volò via*, acrilici e matita, 2012  
V – Vulcano, Marco Lorenzetti, *Vesuvio connection*, china, acquerello e pastelli a cera, 2012  
W – Whaam, Marisa Ventura, *The amazing Spider-whaam*, olio su carta, 2102  
X – XI, Federica De Marco, *Totem metropolitano*, intaglio su cartoncino, *collage* e inchiostro, 2012  
Y – Ypsilon, Marco Somà, *Passaggio per l'iperspazio*, matita e *collage* digitale, 2012  
Z – Zip, Nadia Campanotta, *Z.I.P. Zone In Progress*, acrilico su carta, 2012

## 6. Un alfabeto per l'immaginazione. Riflessioni intorno alla selezione[3]

L'intento di offrire al pubblico bambino un abbecedario dell'arte strettamente contemporanea, quella – per intenderci – che si è sviluppata negli ultimi cinque decenni, pone una serie di questioni. La prima è che l'arte nel pieno della parabola sperimentale, o che da poco l'ha conclusa, presenta oggettive difficoltà d'approccio anche per gli adulti acculturati. Figuriamoci per i bambini. Ma la questione – si sa – è rivoltabile: è proprio la cultura dell'adulto, fortificata su ciò che è acquisito, “classico”, a rischiare di ostacolare la comprensione della sperimentazione. In quanto tale, infatti, questa è fatta per smontare l'acquisito o, quanto meno, per rigirarlo, metterlo alla prova, ponendosi rispetto ad esso sempre un po' di traverso. Sovente l'adulto di discreta cultura ha già elaborato un suo personale giudizio su “cosa è l'arte”, o meglio, per dirla in altro modo, su cosa aspettarsi, cosa pretendere da essa. Ma quante volte tale giudizio finisce per funzionare da pre-giudizio quando viene a impattare con il nuovo?

Ebbene nel bambino niente o poco di tutto questo: ancora un'invidiabile verginità ricettiva e quindi massima disponibilità a giovare dell'apertura di vedute e pensiero che è la condizione stessa della ricerca. Certo poi, con il passare degli anni, il bambino diverrà adulto e quel che oggi è sperimentazione diverrà, a sua volta, canone. Tuttavia, piace pensare che la familiarità con uno spaccato molto attuale della perpetua esigenza di rinnovamento che muove l'arte (come in genere tutta la cultura) possa contrastare non certo l'inesorabile vicenda dell'invecchiamento, ma almeno quello spiacevole misoneismo, quella diffidenza verso l'inusato che tanto di frequente accompagna l'invecchiamento.

La seconda questione attiene il metodo. L'*ABC dell'Arte contemporanea* non è ovviamente una grammatica né una storia dell'arte, ma semmai una selezione di ventisei figure-parole, una per ogni lettera dell'alfabeto. Non ci si è proposti di offrire ai bambini un sunto ordinato delle tendenze dell'arte dell'ultimo mezzo secolo, quanto, invece, stimolare con immagini di portata esemplare, in grado di risuonare nella fervida immaginazione infantile, destando suggestione, meraviglia, magari l'avvio di una storia o più semplicemente la voglia di giocare. Il filo conduttore è l'alfabeto illustrato, probabilmente già familiare ai bambini: ogni opera d'arte funge da figura che corrisponde a una parola semplice e accattivante, che a sua volta corrisponde a una lettera.

Con ciò si impone un'altra questione. Una convenzionale illustrazione scolastica si attiene quietamente al rapporto referenziale-denotativo con la parola, con pacifica corrispondenza uno a uno. Ma se all'illustrazione sostituiamo un'opera d'arte contemporanea, questo rapporto si complica di imprevisi straordinari. L'ingresso dello straordinario è magnificamente esemplificato dal capolavoro di René Magritte, *L'uso della parola I*, una delle rare opere risalenti al primo Novecento – le altre sono di Pablo Picasso e Marcel Duchamp – che si è scelto di inserire per l'influenza gigantesca che ebbero sugli artisti a venire. Il dato lì per lì inspiegabile, sconcertante, è che alla normale illustrazione di una pipa, quale la potremmo trovare nelle pagine di un abbecedario, il grande surrealista sottopone la didascalia: «Questa non è una pipa». A prescindere dal penetrante – e inconfutabile – ragionamento sulla natura dell'immagini, che sono ben altro dalla cosa che rappresentano, l'opera di Magritte è un autentico manifesto della facoltà che ha l'arte di riaprire i pensieri chiusi, induriti in stereotipi, sollecitando modi nuovi e inattesi di esperire il mondo. Come si è detto, l'arte contemporanea protegge dalle incrostazioni di pregiudizi: sollecitando, non tanto la funzione denotativa, quanto quella connotativa, analogica, evocativa, essa mantiene elastiche le nostre connessioni mentali, scrollandole dalla meccanica ripetitività dell'abitudine.



Infine, è opportuno prendere in considerazione il tema strettamente correlato ai contenuti artistici presentati: per quanto cariche di ambiguità e metafore immaginifiche, le opere qui raccolte sono tutte associate, appunto, a una parola e a una lettera. Ovviamente, la selezione ha dovuto sacrificare quei lavori, pur altrettanto ricorrenti e incisivi di quelli presentati, che non si possono condensare intorno a una singola figura-parola. Ci sono interi filoni dell'arte recente che perseguono una processualità immateriale, fluida, altamente energetica, che sarebbe decisamente inopportuno far “precipitare” in una figura-parola. L'*ABC dell'Arte contemporanea*, quindi, non pretende di esemplificare la molteplicità delle tendenze attuali.

Esso, tuttavia, risulta comunque un'affascinante campionatura basata sul criterio secondo cui l'opera deve imporre una figura nominabile come nucleo forte, compatto, eloquente, posto in evidenza su di uno sfondo vuoto o comunque neutro. Come era prevedibile, ne consegue che gran parte delle opere selezionate provengono dalle tendenze oggettuali e *pop*: da quelle storiche degli anni Cinquanta e Sessanta, con la sequenza mirabile di capolavori di Robert Rauschenberg, Andy Warhol, Roy Lichtenstein, Jim Dine, Claes Oldenburg, Peter Blake, degli italiani Pino Pascali e Domenico Gnoli; ai frequenti rilanci seguendo i quali si giunge fino alla piena attualità: da Keith Haring a Maurizio Cattelan, passando per Jeff Koons e Charles Ray. Il filone *pop* funziona particolarmente bene perché mantiene intatto l'impatto avvincente e variopinto dell'icona mediatica, che fa leva sul desiderio infantile di colori e narrazioni che perdura sotterraneo nell'adulto. Con la differenza che l'arte, anche nei casi di indubbia assimilazione mass-mediatica, devia dalle finalità volgarmente pratiche (propagandare un acquisto) per indurre alla contemplazione straniata, dove si affacci, disinteressatamente, lo straordinario.

Oltre allo squadrone *pop*, rientrano nel presente *ABC* anche lavori di tutt'altra matrice, ma che si sono scoperti altrettanto efficaci se focalizzati, magari in modo un po' irriverente, come figure-parole. Già si è ricordata la presenza dei capostipiti primo-novecenteschi, cui si aggiunge lo Spazialismo di Lucio Fontana, l'astrazione post-pittorica di Frank Stella e perfino esempi di quelle tendenze del tutto avverse al nostro criterio, quali la Minimal Art di Dan Flavin, la Land Art di Walter De Maria, l'Arte povera di Mario Merz. Più facile l'introduzione di due maestri della citazione postmoderna, Luigi Ontani e Sandro Chia; mentre è certo tendenziosa, ma pur sempre di grande fascino, l'inclusione di opere tanto recenti quanto complesse di Shirin Neshat e Carsten Höller.

#### Note

[1] Il termine *visual literacy* è stato coniato dallo studioso John Debes nel 1968. Nella presente trattazione, si fa riferimento alla riflessione di Debes sulle abilità e sulle competenze che una persona visivamente alfabetizzata è in grado di esprimere.

[2] La responsabile scientifica del progetto è Marnie Campagnaro, docente di Teoria e Storia della letteratura per l'infanzia presso il corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università di Padova.

[3] L'autore del paragrafo è Guido Bartorelli, ricercatore in L-ART/03 (Storia dell'arte contemporanea) che ha curato la selezione delle opere di arte contemporanea.

#### Bibliografia

- Alemagna, B. (2014). *I cinque malfatti*. Milano: Topipittori.
- Baule, G. (2010). La scoperta dell'illustrazione. Vent'anni dopo. In P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana* (pp. 13-14). Firenze: VoLo Publisher.
- Campagnaro, M. (2012). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro, M., & Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Edizioni Erickson.
- Catarsi, E. (1999). *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nelle scuole dell'infanzia*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Collodi, C., & Innocenti, I. (1991). *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Pordenone: C'era una volta.



- Dallari, M. (2000). Testi dell'arte, pretesti della formazione. In G. Staccioli (A cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva* (pp. 81-99). Roma: Carocci.
- Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Debes, J. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur.
- Farné, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'OrbisPictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Faeti, A. (1972). *Guardare le figure*. Torino: Einaudi.
- Geert De Kockere, G., & Cneut, C. (2005). *Greta la Matta*. Milano: Adelphi.
- Genette, G. (1997). *Palinsesti. La letteratura al secondo grado*. Torino: Einaudi.
- Giordano, S. (2012). *Disimparare l'arte. Manuale di antididattica*. Bologna: Il Mulino.
- Guarnaccia, S. (2009). *I tre porcellini*. Mantova: Corraini.
- Hamelin (A cura di). (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Lobato Suero, M. J. (2013). Intertestualità e intericonicità. Una valida risorsa per il giovane lettore. In M. Campagnaro & M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa* (pp. 183-226). Trento: Edizioni Erickson.
- Munari, B. (1971). *Cappuccetto verde*. Torino: Einaudi.
- Negrin, F. (2005). *In bocca al lupo*. Roma: Orecchio acerbo.
- Pallottino, P. (2010). *Storia dell'illustrazione italiana*. Firenze: VoLo Publisher.
- Poincaré, J. H. (1997). *Scienza e metodo*. Torino: Einaudi.
- Sadat, M. (2004). *Oltre l'albero...* Bazzano: Edizioni Artebambini.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visualstorytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo dei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Tisseron, S. (2006). *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*. Milano: Feltrinelli.





BUONE PRASSI

“ADDUMA I FARI, PRIMA DI PARRARI”.  
ACCENDI IL LUME DELLA RAGIONE, PRIMA DI PARLARE  
*di Jole Orsenigo*

È il plastico un altro modo per dire l’educazione? Uno strumento efficace per conoscerla?

Il saggio a partire dalla descrizione di una fase intensiva di una ricerca in Clinica della formazione intende esplorare le potenzialità di un *medium* – il plastico – utile allo studio di quella cosa che è l’educazione. Linguaggio di cose e non di parole, si presenta quale *analogon* di mondo: un testo che tacitamente allude, letteralmente scrive, cioè mette in opera l’educazione. Più di un racconto o di una descrizione, ri-propone in essere quel doppio che è l’educazione.

Is diorama another way to mean education? Is it an effective tool to learn about it?

The essay, starting from the description of an intensive phase of Educational Clinical research, aims at exploring the potential of a *medium* – the diorama – useful to the study what we define Educational experience. A language of things and not of words, the diorama shows itself as *analogon* of the world. A text that refers tacitly, literally writes, in other words implements education. More than a story or a description, it re-proposes the double concept that is education.

“L’educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa,  
ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla  
entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata  
e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in  
essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto  
a distanziarsene”.  
(Riccardo Massa)

1. *Esperienza educativa e discorso pedagogico*

Contrariamente a quanto pensano alcuni, fare dell’accadere educativo un lavoro è possibile. Si tratta di un compito che si è sempre fatto e che di nuovo si farà. Ancora.

È possibile infatti distinguere dalla vita diffusa, separare dal quotidiano, un ambito ristretto di esperienza eccezionale dove-quando agire in modo consapevole da educatori di professione, cioè realizzare un progetto pedagogico. E viverlo, parteciparvi. Da educandi emozionarsi, aderire, provare a esercitarsi seguendo quelle stesse intenzioni. Tuttavia proprio in questo fare e in quel vivere educatori ed educandi si scontrano sempre anche con l’impossibilità di costruire davvero uno scenario distinto d’azione concreta, ma regolata. Si scontrano contro l’impossibilità di costruire fino in fondo un’esperienza alternativa, ma altrettanto *reale* quanto tutti gli altri codici di cui facciamo esperienza nella vita. Dobbiamo allora smettere di educare?

Se è vero che tutto di noi dipende dall’educazione – ne sia l’effetto oppure una reazione – *reale* allora appare piuttosto l’impossibilità di educare, cioè l’impossibilità di evitare di confrontarsi non tanto con l’impegno quanto con l’evento stesso del ritagliarsi di uno oppure più radicalmente, del piano stesso della realtà simbolica. Che cosa è la vita – per noi contemporanei – se non una molteplicità di processi di formazione? Una struttura generativa, produttiva, della realtà?

Quest’impossibilità contro cui si inciampa, ma che non cessa di non scriversi (come direbbe Lacan del Reale), la pedagogia tradizionale ha tentato di scaricarla, ora, sull’educando ottuso, renitente e riottoso, ora, sull’educatore cieco, incapace di leggere e interpretare la situazione in cui lavora; oggi dovremmo imparare a pensarla. D’altra parte anche il pedagogista nel tentativo di dire che cosa sia oppure come funzioni l’educazione, incontra un impossibile. Se l’educazione non si lascia dire tutta a parole, nemmeno per immagini, è perché siamo già nell’educazione. E tuttavia l’educazione non è tutto; altrimenti come distinguerla?



Non dobbiamo imbrogliare le carte. Quel reale che incontriamo nel nostro lavoro di educatori e pedagogisti non è né *fuori discorso* – qualcosa che mette a tacere i nostri pensieri, che impedisce un rigoroso dire scientifico di ordine pedagogico –, né è *fuori dalla nostra portata*. Indicibile e invisibile, non facciamo – da pedagogisti – che darcene rappresentazione. Come pure, da educatori, insistiamo nel ri-proporre. Piuttosto il Reale dell'educazione (alludiamo qui all'uso che Lacan fa di questo termine) è ciò che alimenta il nostro stesso impegno. Ciò che causa la nostra posizione di educatori o di pedagogisti. È ciò in cui, come dicono gli inglesi, inciampiamo. Cadiamo (*to fall in*).

## 2. Ricercare in pedagogia

Recentemente ho preso parte a una ricerca[1] che aveva l'obiettivo di studiare il dispositivo di una comunità-familiare, cioè come fosse regolata quell'esperienza – originale e di successo – che gli operatori di Villa Ester tutti i giorni apparecchiano, governano e vivono insieme agli ospiti di cui si prendono cura. In particolare si voleva descrivere la *qualità* dell'offerta educativa residenziale (Rabboni, 1993) della struttura suddetta.

Il disegno di ricerca ha compreso undici interviste a testimoni privilegiati[2] e un percorso intensivo di Clinica della formazione. Attualmente è in fase di svolgimento una seconda ricerca che prevede tre *focus group*[3] con gli ospiti della struttura: i minori. Vorrei soffermarmi in questa sede sulla fase intensiva, e in particolare descrivere il *plastico* costruito dagli operatori: un'educatrice, una psicologa, una donna-medico e il loro coordinatore. Mancava all'appello, ma capiremo quanto fosse presente, il personale ausiliario del servizio. Merito e scoperta della ricerca è stato infatti il riconoscere quanto anche loro, due operatrici socio-assistenziali, siano parte attiva dell'*équipe*.

Con l'espressione “Clinica della formazione” intendo circoscrivere una precisa metodologia di studio e ricerca ma anche una pratica di formazione, supervisione e consulenza volta a esplicitare *le dimensioni pedagogiche latenti* dell'accadere educativo. Ideata e fondata da Riccardo Massa negli anni Ottanta del secolo scorso in Italia, può essere inquadrata a livello internazionale sia nella *Narrative* che nella *Creative Inquire*, in quanto grazie a svariati ancoraggi, cioè occasioni-stimolo (deissi interna, esterna e simbolico-proiettiva) permette di mettere *l'educazione in testo* e sui testi raccolti di attivare un lavoro di gruppo secondo cinque regole fondamentali. Le regole della Clinica della formazione – intransitività, referenzialità, oggettività, impudicizia e avalutatività – danno origine a un dispositivo di conoscenza: allestiscono un campo (empirico) di ricerca (ermeneutica) dove il sapere non viene dall'alto ma dal basso; ancorato alla realtà – oggettivato – per quanto possibile senza pregiudizi e senza inganni. Il *setting* che si viene a stabilire permette l'esplorazione condivisa – conduttori e gruppo – dei significanti (latenza referenziale), dei modelli (latenza cognitiva), dei fantasmi (latenza affettiva) ma soprattutto del dispositivo in gioco nella normalità dei processi educativi e formativi (latenza pedagogica). Si tratta, attraversando quattro metaforiche stanze (gli elementi strutturali dell'evento e dell'intervento educativo) di attivare un'indagine ecologica (Mortari, 2007). In questo senso di fare ricerca *qualitativa*, cioè produrre una descrizione esemplare di realtà locali (Agamben, 2008).

Gli strumenti e le tecniche utilizzate a tal fine, nel corso del tempo e dei modi in cui è stata declinata quella che Massa definiva un'“ermeneutica empirica” (Massa, 2002, p. 326), sono variati. Soprattutto il modello originario è stato, e viene ancora usato, sia in modo classico che in una delle sue sole parti, di volta in volta secondo le necessità o gli obiettivi. Il Gruppo degli allievi ha continuato a sperimentare sulla strada aperta dal maestro. Quella che viene chiamata deissi simbolico-proiettiva, è stata praticata grazie a *disegni* oppure alla costruzione di un *paesaggio* ma anche al *teatro* o al *gioco di ruolo*. Attualmente usiamo, sia per consulenza sia per ricerca, quello che chiamiamo “plastico”. Se come già suggeriva il fondatore strumento clinico è *qualunque cosa permetta di estroflettere una rappresentazione a forte valenza simbolica e proiettiva*, quello che vorremmo dimostrare in questo saggio è che “costruire dei plastici” (Massa, 2002, p. 332) ha senso per la ricerca in pedagogia. Permette di conoscere “meglio” quella cosa che è l'educazione e che spesso sappiamo fare bene da professionisti.

Nella ricerca in oggetto dalle interviste agli *stakeholder* – oltre all'educatrice della struttura sono stati intervistati tre assistenti sociali, un politico (l'ex Sindaco del paese), una delle mamme delle famiglie di origine dei ragazzi ospiti, una delle mamme delle famiglie di appoggio, un'insegnante e



tre persone del paese (parrucchiera, riparatore di biciclette, prestinaia) – si è reso evidente come questa comunità educativa familiare sia considerata una vera e propria *casa*. Casa dove i ragazzi accolti fanno esperienza di eventi, riti, relazioni e gesti propri della dimensione familiare. Spesso nelle parole degli intervistati l'idea o il termine “casa” si sovrappone e sostituisce a quello di “famiglia” ed entrambi si accompagnano a quello di “normalità”. Villa Ester non è percepita come comunità, ma anzitutto come luogo domestico; di *domestica familiarità*. Un posto in cui si abita serenamente.

L'essenza dell'abitare, affermava Martin Heidegger[4], si esplica in una quadruplica forma di cura. Questo è quanto sanno fare gli operatori di Villa Ester. Valorizzando una vecchia struttura, hanno saputo renderla una dimora ospitale. L'hanno arredata con gusto, salvandola dall'abbandono. Sono stati capaci di preparare un ambiente caldo e confortevole, cioè una casa accogliente dove la quotidianità diventa qualcosa di sacro. A Villa Ester, per esempio, ci si siede a tavola non solo per nutrirsi quanto per alimentare un legame; per aprire uno spazio di condivisione e convivialità. Si tratta di essere capaci di punteggiare quel rito che dispone il tempo del pranzo; non solo seguire l'orologio o i bisogni. Quando mangiare non è un atto meccanico, allora diventa occasione di incontro. Se poi il cibo che si gusta, è anche stato preparato insieme, allora esso diventa *medium* di nuove esperienze comuni. È un pane che unisce e che rende compagni (*cum-panis*). Stare a tavola allora diventa ospitalità, festa. È lo scambio simbolico per eccellenza.

Queste sono le condizioni affinché il limite, l'incertezza, la fragilità degli ospiti della struttura, si convertano nuovamente in apertura. Fare cura educativa e curare l'esperienza educativa (Palmieri, 2000; 2011) corrisponde ad accogliere l'effettività per riaprire la possibilità. Possibilità ancora inesprese infatti possono prendere corpo grazie al controllo pedagogico di un campo finzionale e protetto, dove sia possibile avventurarsi in sicurezza.

Le parole degli intervistati descrivono Villa Ester come una casa “accogliente e calorosa” che diventa “focolare”, cioè simbolo materiale della famiglia. Nella sua parte più intima è “fiamma” da tenere viva, per preparare il cibo e stare insieme, nella sua parte pubblica, è “le luci accese viste da fuori”. E “calore” per chi sta dentro. Mentre da quelle degli episodi scritti dagli operatori nella parte intensiva di ordine clinico, l'essenza di tale “casità” prende corpo; si incarna. Villa Ester allora diventa una casa “viva” per i suoi ospiti, resi fragili dalle loro case e famiglie d'origine. Gli operatori evocano le interminabili e faticose telefonate con i familiari. Ma c'è anche chi ricorda un'allegria cioccolata fatta dai ragazzi tra sorrisi, scherzi e il dolce tepore dello stare insieme o la difficoltà di dividere un letto in tre se non c'è posto per tutti. Infine, la memoria ritorna al giorno dell'inaugurazione quando Villa Ester era stata al centro degli sguardi di tutto il paese.

Oltre ai dati qui brevemente riassunti, il disegno di ricerca prevedeva che gli operatori costruissero un plastico di Villa Ester; plastico destinato a rappresentare il lavoro educativo in questa struttura. Con sorpresa i presenti hanno rappresentato la vita del servizio durante le vacanze estive (Figura 1). Che cosa *di nuovo* ha fatto emergere il plastico che dalle parole delle interviste e dei racconti non si poteva desumere?



Figura 1

Innanzitutto uno spostamento. Per parlare di Villa Ester, bisogna immaginarla altrove. Villa Ester si vede “meglio” dall’*otium*. È dalla Sicilia che gli operatori hanno guardato quello che fanno tutti i giorni – il loro *negotium* – a Gorla. E hanno scoperto di essere bravi; tutti insieme.

Per parlare del gesto pedagogico ordinario, si è dovuto metterne in scena la straordinarietà. Quello che il plastico rende evidente, enfatizzandola, è la dialettica quotidianità-eccezionalità che contraddistingue ogni evento e intervento educativo. È infatti oltre il già dato, nella rottura rispetto all’esistente, che è possibile vivere l’avventura, con il fascino e il rischio che comporta questo stesso movimento (Bertolini, 1989). È qui che emerge quel resto – lo abbiamo chiamato reale – che sempre si ripropone tutte le volte che il mondo della formazione si fa largo in quello della vita. E viceversa.

Il plastico dà corpo a un’operazione di intensificazione; rappresenta *l’artificialità di un’artificialità*. Villa Ester “alla potenza”, diranno gli operatori. Mette in scena una radura pedagogica estiva esattamente come descritta da Heidegger: “Qui non c’è nessun fare e produrre. Si dà solo [...] il dispiegarsi nella radura dell’Aperto dello ‘spazio libero del tempo’” (Heidegger, 1969/1980, p. 121). Se per gli educandi questa straordinarietà è la vita, per gli educatori è il loro lavoro; lavoro per cui vengono pagati. Lavoro, che raggiungerà un vertice straordinario di professionalità proprio in Sicilia. È qui che si potrà esser stati più autentici proprio perché “ci si dimentica di tutti i fondali”; diranno. In Sicilia è possibile infatti “educare al di fuori della famiglia, al di fuori della scuola, al di fuori degli influssi socio-culturali e degli ambienti di lavoro” (Massa, 1977, p. 41); è possibile realizzare quello che Massa definiva *il miracolo pedagogico*.

Il plastico rappresenta una scena conviviale a lume di candela in una sera d’estate. Si possono intravedere il mare, i fichi d’india e un asinello sulla sinistra, mentre sul fondo campeggia selvaggio l’Etna. Sono rappresentate la casa di famiglia che ospita la comunità: le stanze con i letti e gli armadi ma soprattutto la grande terrazza con la tavola imbandita e i ragazzi festanti. Fuori scena la cucina dove sta lavorando un’operatrice. Gli educatori sembrano assenti.

Non bisogna ingannarsi, questo miracolo non è utopia. È piuttosto un’eterotopia (Foucault, 1998), che come tutti i sistemi di potere, espone l’ospite a una violenza. Sembra essere “la realizzazione in atto della grande utopia pedagogica di poter esercitare un controllo continuo e integrale della formazione” (Massa, 1977, p. 40) perché da un lato chiude al proprio interno il processo educativo e dall’altro chiude al suo esterno il resto del mondo, ma questa efficacia – la purezza tecnica di ogni esperienza formativa si riconosce mettendone in *epochè* valori, finalità e obiettivi – espone al rischio. Rischio per quanto possibile calcolato. Rischio che attinge e si alimenta grazie al Reale dell’educazione. Bisogna ritrovare il coraggio di assumersi questo genere di responsabilità (Vergani, 2015), che è anzitutto la violenza di ogni azione clinica, “specialmente quella fra un adulto potente e sapiente e un minore debole e ignorante” (Massa, 1977, pp. 41-42). Una violenza di ordine politico che si giustifica perché l’educazione è anche politica, una violenza educativa che si giustifica pedagogicamente in senso





tecnico come perizia professionale. Il potere educativo infatti si qualifica come tale *solamente quando riesce a farsi accettare*. Sarà l'educando allora – complice e vittima – a esporre il proprio corpo *alla tecnica* di cui l'educatore è esperto.

In questo senso il plastico mette in scena una cena estiva; un appuntamento, dice Socrate nel *Simposio* per cui ci si deve fare belli[5]. Si tratta di un evento eccezionale, cui i ragazzi si preparano e vogliono partecipare. Non solo gli educatori hanno dovuto allestire nel dettaglio la scena, ma anche i minori che campeggiano in primo piano si sono voluti vestire a festa come si fa solo d'estate. Se poi tutti sono felici di stare lì, ridono e si divertono, è perché finalmente possono essere sereni. Possono gustare la vita.

Nella fase intensiva della ricerca, dopo la scrittura e la lettura in comune degli episodi (deissi interna), ogni membro del gruppo aveva dato un suo titolo alle narrazioni raccolte (categorizzazione). Il plastico (deissi simbolico-proiettiva) invece è stato documentato grazie a fotografie, alle note di campo e alla registrazione audio da cui sono state tratte alcune stringhe di enunciati. Il materiale raccolto durante la costruzione del plastico, è stato analizzato una prima volta *a caldo* da tutti i membri del gruppo di ricerca e poi *a freddo* restituito per essere validato dai soli conduttori ai partecipanti. Per descrivere l'esperienza siciliana di Villa Ester, in quella seconda occasione, si sono usati i titoli degli episodi composti in un'unica frase: “Ci risiamo... (testo di M1.). Scende la sera: nessun raduno spontaneo (testo di A1.), nessuna teoria informale (testo di A1.); le nostre vacanze (testo di A2.) sono ‘solo’ una cooperazione ben riuscita (testo di M2.), una riuscita complicità (testo di F.) tra radura e arte difficile”. Questa frase è stata accolta con riconoscenza e soddisfazione. Non solo gli operatori hanno riconosciuto la loro perizia, ma si sono emozionati. Hanno ricordato, si sono riconosciuti e commossi.

La lettura di un plastico infatti permette *apres coup* l'attivazione della memoria nella distanza dall'evento rammemorato. Permette di ritornare indietro con il ricordo per andare avanti. Ciò che è passato, viene rappresentato a partire dal futuro. Come i ragazzi sono messi a Villa Ester nella condizione di andarsi a riprendere dal passato possibilità ancora inesprese, così gli operatori in assetto di ricerca grazie al *maquette* di Villa Ester hanno potuto riconoscere la loro perizia agita (passato) per agire di nuovo (futuro). È lo scarto sempre rinnovato tra dispositivo agente e agito che alimenta il sapere pedagogico, a permettere la ri-progettazione di un servizio.

Si tratta di due esperienze di lavoro distinte. Quella straordinaria, di ordine clinico, che sospende le pratiche ordinarie per analizzarle e quella quotidiana, intenzionale, di immersione nella vita di un'*equipe*. Non solo il plastico rappresenta lo scarto sempre rinnovato tra vita ed educazione ma anche lo ha fatto rivivere. Lo ha ripresentato, liberando nuove possibilità.

Si rende evidente in questo modo quel doppio che è l'educazione. L'educazione per un verso è una faccenda di tecniche e corpi (Massa, 1986) – *si tratta di un fare* – e per un altro ha bisogno continuamente di rielaborare quella stessa storia scritta nei corpi. *Si tratta di un dire*. È quest'ultimo l'impegno della Clinica della formazione.

Nel plastico sono rappresentati il mare e lungo la costa le casette abusive che là sono state costruite, mentre a destra l'Etna e uno spaccato della villa. Questo lo sfondo; o meglio lo scenario dell'educazione. Vediamo in basso il *focus* della rappresentazione: la tavolata imbandita. È una scena di divertimento e pace; da notare che compaiono solo i ragazzi. In fase di costruzione un'educatrice era stata messa al tavolo (prima dei minori) ma in seguito scomparire. Sembra essere il compimento dell'educazione: la presenza (virtuale) degli educatori in assenza (fisica) come insegna il mito di Atteone (Orsenigo, 1999). L'educatrice riappare, però, a plastico ultimato alle spalle dell'ausiliaria che sta preparando la cena in cucina; entrambe agiscono “dietro le quinte”. Latenti.

Il modellino sembra la realizzazione del motto roussoviano: “Giovani educatori, io vi predico un'arte difficile: governare senza precetti e fare tutto senza far nulla” (Rousseau, 1989, p. 190). Il dispositivo in atto rivela sia la presenza attiva degli educatori che lo hanno predisposto, progettando e allestendo la scena, sia quella del personale ausiliario che ha lavorato per preparare da mangiare. È evidente nella disposizione dei materiali che ciò che va in scena a livello manifesto – la cena festante dei ragazzi, cioè l'azione educativa – è reso possibile solo dal fatto che “dietro”, in modo latente, ma agente, si dà un'altra scena. Una scena che regge e permette la prima.

È dietro le quinte che A. sta preparando le vivande per la cena, ed è là che tornano gli educatori. A. è un'operatrice che non si sente parte dell'*equipe* (e in vero non è neppure presente al momento del plastico), ma svolge una funzione reale, efficace. È perché A. sta in cucina che la convivialità è resa



possibile. Ed è perché gli educatori arretrano, che in primo piano possono comparire i ragazzi. Per questo in sede di restituzione del plastico ho deciso, in accordo con la collega con cui ho condotto questa parte della ricerca, di proporre agli operatori una strana formula. Formula ironica quando si tratta di ridurre a modellino matematico la complessità umana, meno curiosa se è un tentativo, un modo di dire, il lavoro educativo.

La formula, che vuole parlare del lavoro educativo a Villa Ester, è un'equazione (“ $X = A. * \text{equipe/Sicilia}$ ”). Al posto dell'incognita c'è l'oggetto della ricerca: il dispositivo-Villa Ester. Mentre dalla parte dell'equivalenza c'è l'azione di A., l'operatrice che si occupa di cucinare in modo che l'*equipe* possa andare in scena: far vivere ai ragazzi il piacere di una serata estiva a lume di candela. Come un'azione ordinaria (spesa nell'ombra di una cucina), permette lo straordinario dell'avventura per dei ragazzi che si divertono da soli su una terrazza, così il mare della vacanza siciliano e le sue avventure non ordinarie consentiranno di mettere a fuoco il lavoro educativo invernale. Il ritmo ordinario di un'*equipe* al lavoro. Questa formula vuole mettere in evidenza come ogni azione manifesta, sia essa quella degli educatori per i ragazzi-ospiti oppure quella di tutti gli operatori (educatori e personale ausiliario) a Villa Ester, poggi su un fondo latente che sfugge ma fa causa.

Che dei minori possano sentirsi “di casa” in una casa doppiamente non loro: perché in vacanza e perché lontano dalle famiglie d'origine, è il miracolo dell'educazione. Quella finzione potente che dona a chi difficile perché in difficoltà (Bertolini & Caronia, 2015) un'altra possibilità. Potere simbolico, punteggiato ritualmente, quello dell'educazione che poggia su un fondo – il trauma – da cui trae forza e causa, ma che non può mai essere detto tutto. Del tutto sanato, piuttosto accettato. Trattato. Per questo fare educazione da professionisti è un azzardo e una perizia; un sapere tecnico e un rischio che si crede o si vuole calcolato; si tratta sempre di ricordare quel detto siciliano secondo cui bisogna ragionare, prima di agire (“*Adduma i fari, prima di parrari*”).

Più che intendere il proverbio come l'ennesimo elogio dell'Illuminismo, della forza della ragione che illumina l'oscurità, suggerisco di leggere quel proverbio guardando l'oscurità. Quello sfondo che alimenta e sorregge ogni impegno o compito razionali. Piuttosto che guardare da dove gli occhi fanno apparire la realtà, occorre riconoscere che *reale* è la dialettica, lo scontro e l'incontro, sempre rinnovata tra il buio e la luce.

### 3. L'uso del plastico come strumento di ricerca

Se oggi più di ieri la ricerca[6] in educazione merita la qualifica di *pedagogica*, è perché questa ha goduto, e gode, di grande vivacità. Oltre la resa, le strutture o le risorse reperite e impiegate, questa ricerca è davvero *multiforme* rispetto ai luoghi e agli attori, ma lo è soprattutto rispetto alle articolazioni metodologiche, disciplinari, dottrinali, tematiche ed epistemologiche. Se si tratta di un “*vastissimo e sterminato arcipelago*” (Massa, 1990, p. 12) è perché – nel tempo – il metodo sperimentale ha ristretto il campo della ricerca teorica, perché il metodo clinico non è mai davvero decollato (Bertolini & Massa, 1996). Tanto quanto quello comparativo ha rimpicciolito il suo raggio d'azione a differenza di quello storico. Recentemente è invece esplosa la ricerca-azione, variamente interpretata come ricerca-intervento, ricerca-formazione oppure ricerca-consulenza. È in questo panorama che è possibile fare ricerca pedagogica con lo strumento del plastico[7].

Nato all'interno delle pratiche di Clinica della formazione, il plastico è una *forma d'espressione* – linguaggio di cose più che di parole (Dewey, 2004, p. 94) – che sembra avvicinarsi “meglio” a quella cosa che è l'educazione. Sembra uno strumento “più” efficace di altri in sede di ricerca.

Sembra un *medium* utile a scrivere l'educazione. Le parole (la nostra scrittura alfabetica) al contrario appaiono un universo complesso e rarefatto; utili certo a dire l'educazione ma ancora troppo ancorate a una pratica di scrittura panoramica, assoluta (Derrida, 1967/1969). Sembra che un plastico possa ripercorrere all'indietro il cammino che va dall'oralità alla scrittura e tuttavia restare un testo. Una scrittura di cose. Più di ogni trascrizione, protocollo o verbale, più di tutti i racconti dell'esperienza, le riflessioni a posteriori o le operazioni di razionalizzazione, il plastico si offre quale *analogon* di mondo. Qualcosa di “materiale”; *plastico*, appunto.

Molti sono convinti che l'educazione sia una faccenda pratica; per primi gli studenti che sono allergici a ogni forma d'astrazione. E tuttavia per fare dell'educazione una scienza, distinguendo il lavoro



educativo da quello pedagogico, occorre saper dire l'educazione. Ma quale dire è adatto a quest'oggetto? Sembra che si possa o si debba scegliere tra il descrivere e lo spiegare (Dilthey, 1883/1974), l'esprimersi e l'asserire (Dewey, 2004), tra la letteratura e la scienza. Se è certo che il pensiero in parole ha *monopolizzato* quelle che Dewey chiamava le arti – e la scultura come arte plastica dell'assemblaggio è una di queste – quest'ultime forse possono dire meglio che cosa è educazione perché lo sanno scrivere, cioè in modo tacito indicare. Senza parole alludono. Non stiamo tessendo l'elogio di una via negativa alla conoscenza, né suggerendo il primato di nessuna dotta ignoranza. Se, come scriveva Dewey nel 1934, “ci sono valori e significati che possono essere espressi solamente da qualità immediatamente visibili e udibili, e chiedere che cosa significhino nel senso di qualcosa che possa essere messo in parole è negare la loro stessa esistenza peculiare” (Dewey, 2004, p. 94), anche dire a parole – siamo convinti – è un'arte. Arte di cui spesso ci dimentichiamo scambiandola per sapere assoluto, cioè sciolto da quell'esperienza di cui appunto è parte. Il punto non è tanto di riconoscere uno statuto di verità ad altre forme di linguaggio, ma *riportare il dire al fare*. Si tratta di riconoscere che anche il dire è *una pratica*. Si tratta di inscrivere quel dire – la pratica della scrittura alfabetica, per esempio (Sini, 1992) – in una pratica di mondo. Per questo il plastico è più efficace delle parole. Per il proprio iconismo, perché parla del mondo costruendo un mondo.

Ogni forma di educazione è un sistema di regole. Istituisce un regime materiale e simbolico; una qualche struttura di condizionamento, di coercizione. Processo oppure esperienza, che oltre ad essere vissuti, possono essere anche detti. L'educazione infatti non smette di essere un compito per il fatto di diventare oggetto di studio. E tuttavia quando si mette mano a un tale lavoro – quando si fa ricerca pedagogica – l'educazione di nuovo sfugge. Sfugge strutturalmente. Un plastico invece sembra avere lo stesso potere delle cose. Sembra sobriamente partecipare della stessa materialità di cui è fatta l'educazione. Sembra riproporre nella distanza, e nella relazione, lo stesso rapporto esistente tra linguaggio e mondo.

Se è “nelle regole”, cioè in un piano simbolico di realtà, che troviamo posto come educatori ed educandi – regole che dispongono quell'assetto simbolico e materiale, quell'artificio, in cui giochiamo ruoli distinti *come se* fosse vita – sarà grazie a una riproduzione fedele di questi stessi rapporti che scopriremo a quali regole stiamo giocando. Un plastico è *fedele* non perché rappresenta, fotografa la realtà o la miniaturizza, ma perché attinge al reale di cui ogni realtà educativa, ogni scena manifesta, parla. Conserva i medesimi rapporti tra attori, la disposizione materiale e la sintassi degli elementi in gioco – le abbiamo chiamate regole – dell'educazione che illustra. Più che descrivere, assomiglia all'educazione di cui ripropone uno schema.

Wittgenstein affermava della musica che se il disco fonografico, il pensiero musicale, la notazione musicale e le onde sonore sono tra di loro traducibili, è perché stanno nella stessa relazione di raffigurazione che sussiste tra linguaggio e mondo (Wittgenstein, 1921/1964, p. 44); questa stessa relazione – credo – sia quella che sussiste tra il plastico di Villa Ester e Villa Ester in carne ed ossa. Entrambe hanno nella relazione linguaggio/mondo la propria unità di misura. Il disco, la musica, la partitura, l'onda sonora sono strutturati tra loro *allo stesso modo che* il linguaggio e il mondo. Questa regola generale per cui un musicista può ricavare dalla partitura una musica e mediante cui si può far derivare dal solco del disco la musica e di nuovo da questa la partitura, consiste in una somiglianza, nonostante tali realtà appaiano così diverse. Questa regola è una legge di proiezione. Si tratta di un certo iconismo.

Wittgenstein pensa l'immagine come una sorta di regolo, le cui tacche possono essere messe in contatto con la cosa da rappresentare. (Egli era, non va dimenticato, un ingegnere e l'idea di una tale legge di proiezione gli è stata suggerita sicuramente dalla teoria della proiezione geometrica.) Da parte mia credo che tra un plastico e la realtà che rappresenta, sussista la stessa regola di proiezione, la stessa somiglianza, stessa traducibilità, esistente tra ordinarietà e straordinarietà, educazione e pedagogia, mondo e linguaggio.

Proprio perché il linguaggio non sarà mai lo specchio del mondo, potrà parlarne. Allo stesso modo proprio perché l'educazione non è la vita, potrà determinarne la qualità. Certo un diorama non è l'educazione ma può conservare, scrivere tacitamente o indicare, quello che di essa che non cessa di non scriversi. Più che un'attenzione al tempo che passa e che vedo mi attraversa, un plastico allude allo spazio e ai rapporti di forza che in esso si fronteggiano. In questo senso allude alla vita più che alla morte. Al *che c'è*, piuttosto che al non più.



## Note

[1] La ricerca, che rientra nelle attività del Centro Studi Riccardo Massa, è stata coordinata dal Prof. Pierangelo Barone (Barone, 2009; 2011) e da me condotta insieme alla Dott.ssa Paola Marcialis e alla Dott.ssa Monica Girotti nell'autunno-inverno del 2015-2016. Il gruppo di Clinica della formazione, variamente composto, è attivo dagli anni Novanta del secolo scorso (Massa, 1992) e cura una collana per FrancoAngeli dove pubblica sia lavori di ricerca empirica che teorica. Ha studiato in particolare il tema dell'adolescenza, della migrazione, della formazione in ambito sanitario e della scuola. L'ultimo impegno mette a fuoco la professione dell'educatore (Marcialis, 2015).

[2] Il campionamento a scelta ragionata (Patton, 1990; Vargiu, 2007) ha previsto un numero limitato ma significativo di interviste semi-strutturate (Kanizsa, 1993). Le interviste sono state condotte a partire da quattro fuochi di attenzione (contesto, affetti, significati e strategie) corrispondenti alle quattro latenze oggetto di studio della Clinica della formazione (Marcialis, 2015, p. 70).

[3] L'attività di *focus group*, in una prima fase della seconda ricerca, coinvolgerà tutti insieme gli ospiti. In una seconda fase si attueranno altri due incontri dove, distinti per età, i più piccoli e i più grandi sanno coinvolti in attività differenziate quali la raccolta di storie di vita e la costruzione di un possibile logo per il servizio.

[4] Martin Heidegger (1954/1976) parla di *salvare la terra, accogliere il cielo, attendere i divini e condurre i mortali* come di quattro attenzioni di cura specificatamente umane nella conferenza “Costruire Abitare Pensare” tenuta il cinque agosto 1952 nel quadro del secondo colloquio di Darmstadt su *Uomo e spazio*; conferenza stampata nel 1952 negli atti di tale colloquio. Quel modo di abitare il mondo, che preserva e ha cura della Quadratura, è il modo autentico d'essere degli uomini sulla terra.

[5] Platone nel *Simposio* fa dire a Socrate che per andare a cena da Agatone, occorre farsi belli. Scrive: “Mi sono fatto bello, per andare bello da un bello” (Platone, 1981, p. 89).

[6] Si intende individuare, come suggerito da Massa, con questo termine qualsiasi indagine o studio dotati di “un criterio intersoggettivo di validità, di rigore metodologico e novità conoscitiva rispetto alla realtà empirica” (Massa, 1990, p. 12).

[7] Il mondo della ricerca-azione è vasto e complesso (Koshy, Koshy & Watermann, 2011; Nigris, 1998). Come suggerisce per primo John Heron si tratta di fare ricerca “con” le persone e non “sulle” persone; in questo senso anche la Clinica della formazione può essere ricompresa nel gruppo dei modelli della *Cooperative Inquiry* (Heron, 1996).

## Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Signatura Rerum. Sul metodo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini.
- Bertolini, P. (1989). Fenomenologia dell'avventura: oltre il già dato. In R. Massa (A cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-34). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Massa, R. (1996). Il dibattito epistemologico e la pedagogia. In L. Geymonat (A cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (pp. 337-360). Milano: Garzanti.
- Dewey, J. (2004). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (Original work published 1934).
- Derrida, J. (1969). *Della grammatologia*. Milano: Jaca Book. (Original work published 1967).
- Dilthey, W. (1974). *Introduzione alle scienze dello spirito* (trad. G. A. De Toni). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1883).
- Foucault, M. (1998). Eterotopie. In A. Pandolfi (A cura di), *Archivio Foucault 3. 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica* (pp. 317-329). Milano: Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Costruire Abitare Pensare*. In G. Vattimo (A cura di), *Saggi e discorsi*, Milano: Mursia. (Original work published 1954).
- Heidegger, M. (1987). *Tempo ed essere*. Napoli: Guanda. (Original work published 1969).
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquire: Research into the human condition*. New York: SAGE.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Koshy, E., Koshy, V., & Watermann, H. (2011). *Action research in healthcare*. London: SAGE.
- Marcialis, P. (A cura di). (2015). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.





- Massa, R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (A cura di). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (A cura di), *Epistemologia pedagogica* (pp.315- 337). Milano: Bompiani.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca. Prospettive e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (A cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 164-201). Milano: Bruno Mondadori.
- Orsenigo, J. (1999). *Oltre la fine. Sul compimento della formazione*. Milano: Unicopli.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills: SAGE.
- Platone (1981). Simposio. In G. Cambiano (A cura di), *Dialoghi filosofici. Vol. 2*. Torino: UTET.
- Rabboni, M. (A cura di). (1993). *Residenzialità. Luoghi di vita, incontri di saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J. J. (1989). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Armando.
- Sini, C. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Il Saggiatore.
- Vargiu, A. (2007). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vergani, M. (2015). *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere dell'altro*. Milano: Cortina.
- Wittgenstein, L. (1964). *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Torino: Einaudi. (Original work published 1921).



BUONE PRASSI

RACCONTARE LE COMPETENZE:  
LA NARRAZIONE COME DISPOSITIVO DI AUTOVALUTAZIONE  
DELLE PRATICHE EDUCATIVE DEGLI OPERATORI DEI NIDI D'INFANZIA  
*di Marianna Capo*

Il contributo vuole presentare i risultati di una ricerca qualitativa, di taglio micro-pedagogico, finalizzata all'individuazione dei bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina.

L'intervento di ricerca si inserisce nell'attuale dibattito sul profilo professionale degli operatori dei nidi di infanzia in relazione al disegno di legge n. 1260. La necessità di ripensare gli standard organizzativi dei servizi per l'infanzia, in modo da erogare prestazioni sempre più rispondenti ai bisogni dei bambini e delle famiglie che ne usufruiscono, ha posto il problema della riflessione sulla “qualità” della formazione continua degli operatori dei nidi da cui dipende strettamente la qualità degli interventi educativi (Catarsi & Sharmahd, 2012). A partire dall'analisi dei bisogni formativi degli operatori dei nidi, nell'ambito della ricerca qui presentata, si è evidenziata la necessità di:

- creare un contesto finalizzato alla riflessione e condivisione in gruppo delle esperienze professionali;
- auto-valutare le competenze trasversali possedute dagli operatori, in linea con un modello di valutazione formativa che punta l'attenzione sulla “promozione dall'interno” (Bondioli, 2008; Savio, 2008; 2012);
- implementare le competenze di documentazione delle pratiche educative.

Da questo punto di vista, nella ricerca cui si fa riferimento, si è identificato nella dimensione grupppale un fondamentale asse metodologico, dove il dispositivo narrativo assume una triplice funzione, ossia: una funzione ricostruttiva in cui la soggettività trova un proprio spazio d'espressione; una funzione relazionale che produce senso nello scambio interpersonale ed interprofessionale; una funzione ri-compositiva, nel senso che il gruppo contribuisce alla creazione di un testo narrativo composto a più voci. La modalità narrativa “permette gradualmente al gruppo di considerare l'esperienza come costruzione e non come sostanza” (Freda & Perna, 2006, p. 191), ossia di una costruzione in continua revisione e quindi ha consentito al gruppo di sviluppare una visione inter-soggettiva dell'esperienza professionale. La narrazione, in questo caso, ha rappresentato un mediatore biografico favorendo nei professionisti implicati nel percorso di ricerca, sia l'esplicitazione e la comprensione delle esperienze vissute, sia l'auto-valutazione ed implementazione delle competenze trasversali (ad es. lavorare in gruppo, creatività, comunicazione, etc.).

The paper presents results of a qualitative research, with a micro-pedagogical cut, aimed to identifying training needs of professionals working in an organization that manages nurseries in the Sorrento Peninsula. The research is part of the current debate on the professional profile of the nests operators in relation to the n. 1260. The need to rethink the organizational standards of services for children, in order to provide to be more responsive to the needs of children and families, posed the problem on the “quality” of the continuous training of operators from which strongly depends on the quality of educational interventions (Catarsi & Sharmahd, 2012). Starting from the analysis of training needs of operators in the nests, as part of the research presented here, has highlighted the need for:

- create a framework aimed to reflection and group sharing of professional experiences;
- self-assess transversal skills achieved by operators, in line with a formative assessment model that focuses attention on the “promotion from within” (Bondioli, 2008; Savio, 2008; 2012);
- implement documentation skills of educational practices.

From this point of view, it is identified in the groupal dimension as s fundamental methodological axis, where the narrative device assumes a threefold function, namely: a reconstructive function in which the subjectivity finds its own space of expression; a relational function that produces sense in interpersonal and inter-professional exchange; a re-composition function, in the sense that the group contributes to the creation of a narrative text consists of many voices. Narratives “gradually allows



the group to consider the experience as construction and not as matter” (Freda & Perna, 2006, p. 191), which is a building in continuous revision and therefore has enabled the group to develop a inter-subjective vision of professional experience.

The narrative, in this case, represented a biographical facilitator by encouraging professionals involved in the search path, both the explanation and understanding of the lived experience, both the self-assessment and the implementation of soft skills (eg. Work in groups, creativity, communication, etc.).

## 1. Introduzione

Negli ultimi anni in Italia è nato un intenso dibattito sulla necessità di rivedere i criteri e le modalità di formazione delle professionalità operanti all'interno dei servizi all'infanzia. Tale interesse nasce in virtù di una ritrovata considerazione rispetto ai temi riguardanti i servizi educativi in età prescolare[1]: difatti, dalla formazione qualificata degli educatori dipende l'offerta di servizi educativi di qualità (Del Boca & Pasqua, 2010). In genere, con il termine qualità si intendono tutti quegli aspetti che favoriscono “lo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono elementi strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione della classe, il rapporto insegnanti-bambini, [...] la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte” (Del Boca et al., 2010, p. 5). L'importanza dei primi anni di vita e delle condizioni relazionali, apprenditive e materiali finalizzate ad un armonico sviluppo psico-fisico, è ormai ampiamente avvalorata dagli studi condotti nelle scienze pedagogiche, psicologiche, sociologiche e dalle neuroscienze (Bardin, 2012; Goswami, 2004; Heckman & Carneiro, 2003; Heckman & Masterov, 2007; Schiller, 2010; Shonkoff, 2010). Il processo di sviluppo e di apprendimento del bambino da zero a sei anni presenta caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono notevolmente dalle modalità di acquisizione che hanno luogo negli anni successivi della scolarizzazione e della vita adulta (Daloiso, 2009; Kuhn & Pease, 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007;). Tali considerazioni sono confluite nella elaborazione della proposta del disegno di legge 1260[2] (XVII Legislatura), un testo che, se approvato, porterebbe ad una svolta radicale nelle politiche a favore dell'infanzia, visto e considerato che nel nostro Paese non sono state dedicate risorse ed attenzione costanti all'attuazione concreta del diritto all'educazione ed alla promozione dell'infanzia. I contenuti della proposta di legge riprendono il lavoro fatto nelle precedenti legislature dalla Senatrice Serafini, e lo sviluppano ulteriormente a partire sia dalle riflessioni sulle leggi precedenti, quali ad esempio la legge n. 1044 del 1971, la riforma del Titolo V, ed altresì dall'obiettivo, posto dall'Unione Europea, e ancora non raggiunto dall'Italia, di raggiungimento del 33% di posti nido entro il 2010[3]. Del resto, l'importante rassegna *Starting Strong* dei sistemi educativi prescolari condotta dall'OCSE (2006; 2012; 2015), ha evidenziato la necessità di realizzare servizi educativi di qualità[4], indicando alcune priorità che attualmente assumono un rilievo particolare per la situazione italiana, ossia: l'unificazione del settore dell'educazione della prima infanzia e la valorizzazione dell'esperienza educativa dei bambini nei primi sei anni di vita. In coerenza con tali indicazioni, la proposta di legge è finalizzata al riconoscimento di quei principi fondamentali che assicurano la qualità dell'offerta educativa, ovvero: 1) la qualificazione a livello universitario e la formazione continua di tutto il personale educativo, compreso il coordinamento pedagogico; 2) l'indicazione dei livelli essenziali di prestazioni che devono essere raggiunti dai servizi prescolari; 3) l'identificazione delle competenze dei diversi livelli istituzionali nel gestire e monitorare l'offerta educativa per i bambini da zero-sei anni[5]; 4) l'unicità della dimensione di cura e di educazione negli interventi rivolti ai bambini. Il nido d'infanzia, difatti, attende ancora una legge che lo definisca “servizio di interesse generale”. Inoltre, ai nidi a gestione pubblica, oggi si affiancano altri tipi di servizi a gestione privata o in regime di convenzione con gli enti locali: la disomogeneità della formazione dei professionisti operanti nei vari servizi educativi (a gestione pubblica e/o privata o convenzionata) ostacola spesso la realizzazione di percorsi educativi che garantiscano la continuità dell'esperienza dei bambini[6]. La qualificazione uniforme e di livello universitario degli educatori dei servizi per l'infanzia deve essere perseguita come elemento indispensabile per garantire la qualità dell'esperienza dei piccoli utenti nei servizi dell'infanzia, ovunque collocati. In tale ottica, anche le iniziative di formazione continua, troppo rare ed episodiche, dovrebbero non



solo essere assicurate con continuità a tutto il personale dei servizi per l'infanzia, ma rispondere ai bisogni formativi delle professionalità educative. In questo progetto di ricerca, sono state prese in considerazione le realtà cooperative che, a differenza dei nidi comunali, si configurano quali ambienti disomogenei poiché al personale educativo sono richiesti requisiti di accesso ed aggiornamento professionale più flessibili, rispetto a quelli richiesti per i nidi a gestione pubblica. Nell'ambito di questa ricerca qualitativa, pertanto, ci si è posti l'obiettivo di rilevare i bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina. La constatazione che spesso la formazione continua si riduce alla proposta di contenuti teorici e/o modelli per l'azione, che i professionisti sono invitati ad integrare nel proprio repertorio teorico-pratico, ha condotto invece all'idea di intercettare i bisogni dei professionisti dell'educazione per poi implementare un percorso formativo che desse voce al professionista, ovvero favorisse l'emersione di un pensiero e di uno sguardo consapevole rispetto al proprio sapere ed agire professionale (Formenti, 2006).

## 2. L'identificazione dei bisogni di formazione degli operatori dei nidi d'infanzia

Se, in un primo momento, i bisogni formativi dei professionisti sono stati individuati attraverso la somministrazione agli stessi di un'intervista in profondità[7], in un secondo momento è stato avviato un percorso di Bilancio di competenze (BdC) con gli operatori dei nidi d'infanzia. Negli ultimi anni, difatti, si registra nei contesti professionali il superamento di un approccio legato ai profili e alle mansioni professionali e la convergenza verso “un approccio per competenze, con una visione più dinamica dell'azione del professionista, non più legata a un insieme di mansioni e compiti da realizzare quanto piuttosto alla capacità di risolvere problemi reali recuperando in ogni situazione le informazioni necessarie dalle risorse personali, dalle risorse esterne [...] e orientando consapevolmente l'azione nella direzione che da quest'analisi appare migliore” (Serbati, 2014, p. 65). A tal proposito, risulta interessante la chiave interpretativa offerta da Laeng (2003), che definisce la competenza come il possesso di abilità non semplicemente ripetitive riferite ad un compito, piuttosto come uno dei requisiti del pensiero maturo e della professionalità, oppure, come ritiene Damiano (2004), la competenza inerisce al soggetto con un'intimità che fa del saper-fare un'espressione manifesta del sapere-essere. Difatti, la competenza, una volta acquisita, diventa un tratto del soggetto che raramente può essere riconosciuto (Bertagna, 2001; 2004), e che può, invece, essere identificato avvalendosi di prospettive intra-soggettive ed intersoggettive (Pellerey, 2010). Da questo punto di vista, nasce l'esigenza di realizzare modelli e pratiche di sviluppo delle competenze, da rinnovarsi sempre più frequentemente e che puntino sullo sviluppo degli aspetti riflessivi e procedurali delle competenze stesse, e quindi all'implementazione di meta-competenze riflessive e proattive (Alberici, 2008). Per tradurre i bisogni di formazione degli operatori dei nidi in obiettivi formativi concreti si è pensato, così, di proporre agli stessi un *training*, finalizzato all'autovalutazione delle competenze possedute: numerosi studi e ricerche hanno recentemente dimostrato come l'utilizzo di dispositivi di valutazione dei contesti educativi possa assumere una valenza formativa per gli operatori che vi sono implicati (Bondioli & Ferrari, 2004; Ferrari & Pitturelli, 2008; Savio, 2008; 2012). In particolare, si è pervenuti ad un modello che punta sullo sviluppo di una *promozione dall'interno* (Bondioli, 2004; Bondioli, Nigito & Savio, 2008), un modello questo che contempla il coinvolgimento dei professionisti operanti in uno stesso contesto educativo, e che si contraddistingue per lo stile comunicativo del formatore/ricercatore mirante a promuovere nel gruppo degli operatori implicati un pensiero riflessivo ed interrogante sulle pratiche professionali; una ri-progettazione del contesto educativo (Savio, 2013). Tale modello prende in considerazione la combinazione di tre istanze di riconoscimento ed auto-valutazione delle competenze, ovvero:

- la dimensione soggettiva, poiché il soggetto auto-valuta le proprie competenze, soprattutto in riferimento ad abilità relazionali, comunicative, sociali e gestionali (Maiocchi & Porcelli, 2007);
- la dimensione oggettiva connessa all'esigenza etero-valutativa delle organizzazioni e finalizzata alla valutazione e certificazione di competenze, in particolare quelle gestionali e contestuali;
- la dimensione intersoggettiva che attribuisce alla condivisione della valutazione, da parte di tutti gli attori coinvolti nel percorso, il vero riconoscimento delle competenze (Galliani, 2010).





Un modello questo che, quindi, fa riferimento a due aspetti fondamentali, ossia il concetto di “pedagogia latente” (Becchi, 2005; Bondioli, 2000) ed il “pensiero riflessivo” così come è stato definito da Dewey (1933/1961) e poi successivamente ripreso da Schön (1983/1993). In particolare, in tali esperienze di formazione e di ricerca che adottano tale modalità di valutazione, l’indagine riflessiva viene sollecitata dai problemi incontrati nella pratica quotidiana ed è finalizzata non solo sulla messa a fuoco delle caratteristiche concrete e valoriali delle realtà educative, ma anche a favorire la riflessione sul come migliorarle. Da questo punto di vista, il Bilancio di Competenze[8] offerto agli operatori dei nidi non si è posto come attività di etero-valutazione, bensì come un percorso di supporto all’autovalutazione in cui il professionista, che vi prende parte, è accompagnato nell’attività di identificazione delle “competenze metodologiche di connessione tra sé e il contesto; competenze, dunque, che siano in grado di sostenere un posizionamento del soggetto coerente con i propri scopi e di orientarlo a un uso del contesto formativo funzionale alla messa a punto di un progetto professionale” (Freda et al., 2006, p. 186). L’operatore è il protagonista attivo di questo processo di autoconsapevolezza, che dipende, in gran parte, anche dal suo grado di coinvolgimento nel percorso di Bilancio. È chiara la valenza preminentemente formativa del BdC che rappresenta, in primo luogo, uno strumento di conoscenza di sé che ha lo scopo di favorire nei soggetti il riconoscimento dei saperi e delle capacità acquisite, delle esperienze maturate, degli interessi e delle attitudini spesso implicite, ovvero di svelare *il senso quotidiano delle attività educative quotidiane*, così come sintetizzato in una sequenza della *video puzzle story* realizzata dagli operatori dei nidi (Figura 1).



Figura 1: Sequenza della Video Puzzle Story dei nidi

Un’immagine, questa, che diventa la metafora di un processo di revisione ed esplorazione metodologica delle attività educative da parte dei professionisti coinvolti: difatti, l’immagine rappresenta un gruppo di educatori, operatori per l’infanzia e bambini che esplorano nuove attività educative per la valorizzazione degli spazi *plein air* di cui è dotata la struttura. Un processo, questo, definito di *esplorazione* metodologica, in quanto per i soggetti implicati ha rappresentato l’occasione per apprendere nuove chiavi di lettura delle proprie esperienze, recuperando l’intero *corpus* di saperi e conoscenze biografiche, e, da questo punto di vista, la “biograficità può far sperimentare i contesti come plasmabili e riprogettabili, decifrando nuovi significati latenti nella vita individuale, i quali, per venire alla luce, richiedono lo sviluppo di una vera e propria narrazione, attingendo a risorse utili per il ritorno all’azione” (Serbati, 2014, p. 111). Il BdC, proposto nella ricerca qui presentata, ha un assetto teorico di tipo riflessivo–autobiografico[9]: i dispositivi narrativo-autobiografici proposti consentono al soggetto che li sperimenta di prendere coscienza dei vari contenuti di vita che, transitando da una dimensione implicita a una più esplicita, aprono al soggetto stesso una possibilità di azione effettiva, nel senso che ad una riflessione fa seguito un intervento decisionale sulla base delle consapevolezze acquisite (Delory-Momberger, 2003; 2013; Pineau & Legrand, 1993). Nei contesti professionali, spesso le azioni pratiche sono fortemente automatizzate per cui i saperi ad esse sottesi restano a un livello implicito: la narrazione si presenta, pertanto, una modalità idonea a rendere espliciti i processi



e le conoscenze, ovvero a “restituire alla mente ciò che pensa senza sapere di pensarlo” (Serbati, 2014, p. 110). Da questo punto di vista, alla narrazione può essere riconosciuta una valenza riflessiva, in quanto favorisce non solo l’acquisizione e la comprensione di informazioni dalla realtà, ma anche l’intercettazione e la riappropriazione di saperi acquisiti nei vari contesti di vita (Lichtner, 2008). Sulla base di tali presupposti teorici, il percorso del bilancio di competenze proposto agli operatori dei nidi d’infanzia, è stato strutturato in tre fasi, ovvero una *fase di presentazione ed accoglienza*, una *fase ricognitiva*, e una *fase conclusiva*, ciascuna delle quali si connota per l’utilizzo di differenti dispositivi e strumenti di ricognizione soggettiva ed intersoggettiva.

### 3. Il Bilancio di Competenze (BdC) per gli operatori dei nidi d’infanzia

La fase di “presentazione” e di “accoglienza”.

Nella fase di “presentazione” e di “accoglienza”, dopo un breve momento introduttivo nel corso della quale vengono presentati gli obiettivi e le tappe dell’intero percorso di bilancio agli operatori, questi ultimi sono invitati a compilare il *My skills patchwork* (Figura 2), una scheda-stimolo suddivisa in due aree tematiche di approfondimento, ovvero:

- la sezione “Le mie esperienze formative”, con una focalizzazione circa:
  - a) le esperienze formative inerenti ai contesti (formali, non formali e informali);
  - b) la percezione rispetto alle ricadute formative delle esperienze.
- “Il mio ritratto”, con una focalizzazione circa:
  - a) gli eventi personali ritenuti particolarmente significativi per la crescita professionale;
  - b) le attitudini;
  - c) il rapporto con il contesto professionale.

Attraverso le varie attività proposte in questa fase preliminare, l’operatore “è incoraggiato e guidato nell’ancorarsi alla propria storia, il che significa ritornare con la mente e con il cuore agli eventi biografici, [...] a dare voce alla propria storia” (Capo, in Striano, 2015, p. 140). Da questo punto di vista, la scheda biografica, il “*My skills patchwork*”, si rivela uno strumento utile per facilitare l’avvio del percorso, poiché favorisce nel professionista il recupero delle esperienze e dei ricordi più significativi della propria storia personale e professionale. Come detto precedentemente, il “*My skills patchwork*” è articolato in due sezioni: “Le mie esperienze formative” e “Il mio ritratto”. La prima sezione ripercorre la linea dei ricordi, anche se il professionista che la compila non è tenuto a rispettare nessun ordine cronologico nella rievocazione degli eventi biografici e nella relativa ricomposizione in chiave narrativa. Il momento di scrittura autobiografica sollecitato attraverso le proposte operative contenute nel “*My Skills Patchwork*” favorisce e orienta “la riflessione dei soggetti rispetto all’investigazione del loro corredo esperienziale al fine di individuare i tratti peculiari e le competenze di cui dispongono” (Capperucci, 2007, p. 227). Tale dispositivo favorisce la messa in contatto del professionista con i propri bisogni di formazione e la possibilità di mettere a confronto, in una dimensione di gruppo, tali bisogni con quelli dei colleghi, facendo emergere la volontà di impiegare le proprie risorse-competenze per fronteggiare le situazioni d’*empasse* e consentendo così l’individuazione di nuovi traguardi individuali ed organizzativi.



|                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le mie esperienze formative – professionali | Esperienze formative: indicare tutti i percorsi formali (scuola, Università, corsi di formazione professionale) ovvero qualsiasi percorso di formazione che ha portato all'acquisizione di certificati, diplomi, qualifiche professionali, un attestato di frequenza, di partecipazione.                                                                                                                                                                                 |
|                                             | Esperienze informali: indicare tutte le esperienze –attività personali (la lettura, il cinema, etc.) in cui hai avuto la sensazione di aver appreso qualcosa di significativo, anche se non sono stati ottenuti riconoscimenti formali. Si può fare riferimento anche alle esperienze quotidiane o alle influenze e risorse educative nel tuo ambiente dalle quali senti di aver acquisito abilità e conoscenze (dalla famiglia al vicinato, dal lavoro o al gioco, ecc. |
|                                             | Esperienze informali: fare riferimento alle esperienze maturate al di fuori dei circuiti formali (ad esempio nei luoghi di lavoro, anche i più svariati, nelle organizzazioni sindacali, nelle associazioni, ecc.) che di solito non portano a certificazioni ufficiali, ma che lasciano un bagaglio di competenze implicite.                                                                                                                                            |
| Il mio ritratto                             | Eventi personali: indicare quegli eventi salienti che ti hanno segnato momenti significativi della tua crescita personale che hanno aiutato a operare scelte e acquisire consapevolezza e responsabilità.                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                             | I miei interessi: indicare gli interessi che, al momento, reputi essere i più importanti per te.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                             | Le mie attitudini: indicare le attitudini, ossia cosa si reputa di saper fare, indipendentemente dai propri interessi.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                             | ... Io come operatore di nido: racconta come vivi il tuo essere operatore di nido. Prova a descrivere la tua identità professionale scegliendo almeno 5 aggettivi                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                             | ... La scelta professionale: rispecchia le tue attitudini, rispecchia cioè quello che reputi di saper fare, indipendentemente dai tuoi interessi?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

Figura 2: Il My Skills Patchwork

Si tratta, pertanto, di un dispositivo di promozione personale utilizzato con l'obiettivo di supportare gli operatori nella ricostruzione e presentazione della propria storia personale di formazione, ponendo una particolare attenzione ai vari contesti formali, non formali e informali. Da questo punto di vista, i soggetti che prendono parte al percorso di formazione sperimentano nuove opportunità formative, avvalendosi delle metodologie narrativo-autobiografiche. La narrazione di sé si prefigura quale occasione preziosa di trasformazione dell'esperienza, traendo da essa nuovi significati e sviluppando una consapevolezza soggettiva più profonda. Il racconto delle proprie esperienze è un'occasione non solo di riflessione, ma anche di cura, ovvero di *cura sui*, laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali, desideriali (Ead., 2006; Formenti, 1998). Raccontandosi, il professionista diviene consapevole delle proprie caratteristiche, dei punti deboli e delle risorse, ed è per questo che la possibilità di raccontarsi si rivela anche un'occasione di elaborazione e di ri-progettazione di sé come professionista e del contesto lavorativo: difatti, come sostiene Stefania (operatrice per l'infanzia): “Ci dedichiamo allo svolgimento delle attività quotidiane con i bimbi, cerchiamo di farlo nel migliore dei modi possibili, però credo che sia fondamentale sperimentare costantemente una dimensione di scambio interprofessionale, per dare vita ad una maggiore confronto sulle pratiche. L'interazione, lo scambio rappresentano opportunità di rinnovamento, crescita continua e motivano i singoli professionisti ed il gruppo ad introdurre innovazioni, cambiamenti. Spesso capita che nei contesti di lavoro ci sono professionisti che temono l'introduzione di aspetti nuovi: il gruppo in questo può rappresentare una risorsa perché ti dà la forza di lasciarti andare alle novità, di riscoprire la voglia di stupirsi di fronte a situazioni inedite, insolite che ti portano ad apprendere cose nuove ed aspetti a cui non avevi mai pensato prima. Difatti, a volte anche nell'ambito delle attività quotidiane mi è capitato di fermarmi bruscamente per interrogarmi rispetto ad alcuni aspetti che si verificavano, un po' come si verificasse una sorta di riorganizzazione delle esperienze, vedi tutto sotto un'ottica differente”.

La fase “ricognitiva”.

Nella fase ricognitiva del percorso di Bilancio, agli operatori viene somministrato un questionario di auto-valutazione delle competenze elaborato sulla base delle competenze chiave dell'*European Qualification Framework* (EQF)[10], delle *Life Skills* dell'OMS[11], competenze queste ultime ritenute fondamentali soprattutto in ambito lavorativo e in altri aspetti della vita in generale. Accanto a queste competenze indicate dall'EQF, il questionario prende in esame le *Life Skills*, ossia una gamma



di abilità cognitive, emotive e relazionali di base, che consentono ai soggetti di operare con competenza sia sul piano individuale sia su quello sociale. Delle dieci *Life skills* ne sono state prese in considerazione otto[12], poiché *problem solving* e comunicazione efficace, che sono due *Life Skills*, già rientravano nelle competenze dell'EQF. Il questionario, composto da 46 *items* con modalità di risposta su scala *Likert* graduata (da uno – per niente – a cinque – moltissimo), consente ai soggetti di esprimere ed attribuire il proprio valore in merito alle competenze prese in esame. Questa formula di Bilancio di Competenze si configura come un intervento formativo fortemente centrato sul soggetto, in quanto si avvale di una metodologia mirata all'esplorazione ed attivazione delle risorse personali dell'individuo. Il soggetto, esprimendo un proprio giudizio rispetto alla caratteristica di una determinata competenza, (ossia indicando quanto è d'accordo con un'affermazione da un minimo di uno a un massimo di cinque) riflette e acquisisce una maggiore consapevolezza di sé (Maiocchi et al., 2007).

La fase “conclusiva”

Alla fase “ricognitiva”, segue quella “conclusiva”, durante la quale avviene la restituzione a ogni operatore, in una versione cartacea, della mappa individuale delle competenze elaborata attraverso l'analisi del questionario[13]. Attraverso la ricognizione delle esperienze professionali e non, degli eventi personali, della rappresentazione della condizione attuale di operatore, delle conoscenze e risorse personali, e soprattutto mediante la compilazione e relativa analisi dei questionari, diventa possibile individuare le competenze “forti”, che rappresentano il patrimonio personale delle *core competences* possedute dall'operatore, e quelle “deboli”, da implementare, ovvero, quelle competenze che si presentano a un livello medio-basso. Durante la restituzione, in un contesto gruppale, del bilancio individuale, al soggetto viene offerta la possibilità di raccontarsi in merito alle competenze evidenziate dal percorso. In quest'ultima fase viene utilizzata una metodologia narrativo-autobiografica attraverso la quale l'operatore intercetta le conoscenze tacite e le risorse sommerse, necessarie per sostenere i processi riflessivi dell'agire professionale quotidiano. Pertanto, alla luce della ricostruzione biografica che avviene attraverso la narrazione su di sé e di sé, il soggetto, con la mediazione dell'operatore del bilancio, identifica e riconosce le proprie conoscenze, abilità e competenze, intese non come componenti statiche, “date”, ma piuttosto come dimensioni “emergenti”, ovvero elementi distintivi di una ricostruzione soggettiva dinamica e riflessiva. Come si può notare, il grafico (Figura 3) rappresenta le competenze possedute dai professionisti operanti nei nidi d'infanzia: da esso si evince che rientrano in un livello debole le seguenti competenze: *comunicare* (nella macro-categoria relazione con la realtà), *gestire le emozioni*, *gestire le relazioni interpersonali*, *interagire in gruppo* e *autoconsapevolezza* (nella macro-categoria delle *Life Skills*). A un livello medio si dispongono le seguenti competenze: *progettare* (della macro-categoria “costruzione del sé”); *risolvere problemi*, *acquisire e interpretare informazioni* (della macro-categoria “rapporto con la realtà”); *agire in modo autonomo e responsabile* (nella macro-categoria “relazione con la realtà”). Tra le competenze identificate come “forti”, poiché rientrano in un livello alto di competenza, vi sono: *individuare collegamenti e relazioni* (nella macro-categoria “relazione con la realtà”); *imparare a imparare* (nella macro-categoria “costruzione del sé”) e il *pensiero critico* (nella macro-categoria delle *Life Skills*) e testimoniano come gli operatori siano predisposti a “criticare” e a interrogare le pratiche quotidiane, ponendo un'attenzione dedicata ai processi oltre che ai risultati delle attività educative. Tra le *Life Skills*, quindi, se si esclude il “pensiero critico” che ha un punteggio alto e l’“empatia”, che rientra in un livello medio, gli operatori dimostrano di non padroneggiare adeguatamente competenze come la “gestione delle emozioni”, la “gestione delle relazioni interpersonali” e l’“autoconsapevolezza”, competenze queste strettamente correlate, e confermando quanto gli operatori non siano sempre adeguatamente capaci di riconoscere i propri punti di forza e di debolezza, nonché i propri bisogni e desiderata.



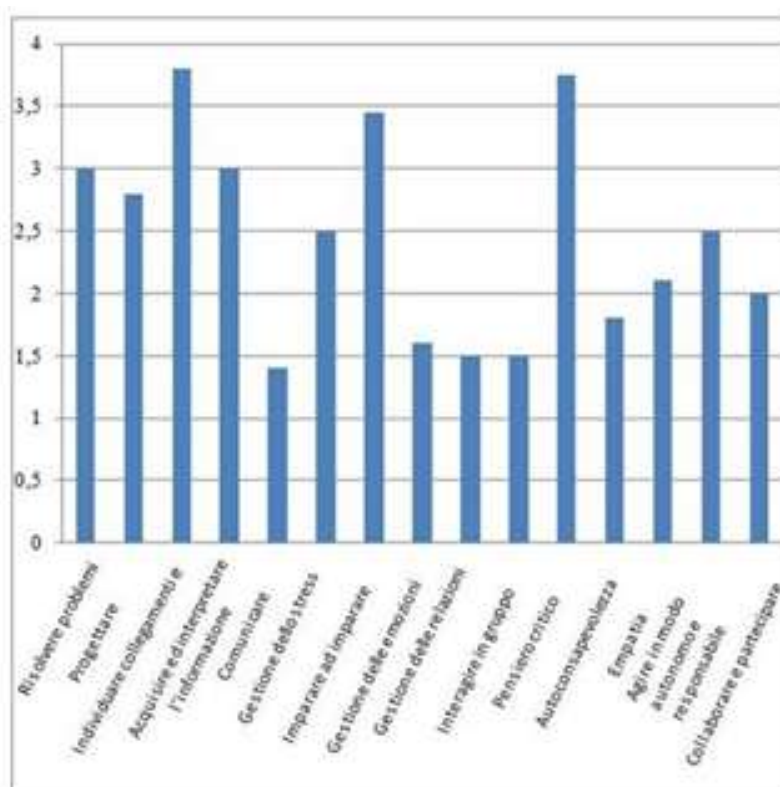


*Figura 3: Le competenze degli operatori dei nidi*

L'autovalutazione e il riconoscimento delle competenze, a partire dalla rielaborazione riflessiva dell'esperienza personale e professionale, rappresentano un obiettivo strategico e determinante, il cui raggiungimento richiede l'adozione di un approccio riflessivo e di dispositivi narrativi. Il Bilancio di Competenze, così come articolato in questo percorso di ricerca-formazione, promuove e sostiene un processo di ricognizione/riflessione senza il quale gli apprendimenti esperienziali rischierebbero di rimanere a un livello implicito, latente. La riflessività facilita la trasformazione dei vissuti in esperienza e gli apprendimenti di quest'ultima in competenze e saperi. A fronte di attività orientate a un'impostazione meramente informativa, si ritiene opportuno l'utilizzo di dispositivi di accompagnamento di tipo autobiografico-narrativo, finalizzati a promuovere una maggiore consapevolezza personale negli individui. Si passa così da un modello di formazione meramente trasmissivo a uno finalizzato allo sviluppo di competenze, non solo specialistiche, all'interno del quale il formatore assume il ruolo di facilitatore di processo, creando "contesti" e "pretesti" per favorire, in una dimensione gruppale, l'appropriazione e l'elaborazione delle esperienze professionali. Si tratta, sulla base di una relazione più simmetrica, di aiutare un adulto in formazione a costruire e risignificare la propria esperienza professionale, avvalendosi e valorizzando la dimensione di gruppo. Donnay (2008), difatti, ritiene che la riflessività non si sviluppi soltanto attraverso una riflessione solitaria, bensì, divenga centrale creare un contesto di scambio intersoggettivo, introdotto da una dimensione dialogica. Analogamente, Cifali (1994) mette l'accento sulla dimensione intersoggettiva: la sua valenza in termini formativi si stabilisce nella realizzazione di un contesto che permette ai soggetti di mettere in discussione una situazione professionale, in quanto formarsi richiede ai soggetti di "progredire nelle incomprendimenti, di formulare interrogativi, di individuare e/o costruire dei riferimenti" (p. 286). Da questo punto di vista, le conoscenze formali e informali, così come le competenze trasversali dei professionisti, iniziano ad essere sempre più percepite come una risorsa dalla quale partire per la sopravvivenza, la crescita e lo sviluppo competitivo dei contesti professionali. L'organizzazione lavorativa, in tale prospettiva, viene sempre più paragonata a un sistema "cognitivo aperto", dove l'apprendimento continuo di nuove conoscenze e competenze di natura relazionale, emotiva, simbolica permette ai soggetti di rispondere in maniera adeguata alle richieste di un contesto che, a sua volta, deve fare i conti con una società che pone continue istanze di trasformazione ed innovazione. In tal modo, l'apprendimento è funzionale sia alla crescita dell'organizzazione sia alla crescita e alla promozione del



processo di emancipazione dei professionisti che sono chiamati ad implementare continuamente saperi e competenze. La prospettiva dell'Europa 2020, centrata sull'obiettivo dell'evoluzione del mercato del lavoro, delle competenze e dei profili professionali richiede non solo un investimento nel riconoscimento delle competenze pregresse maturate in percorsi formativi non formali ed informali, ma anche nell'acquisizione di nuove competenze (De Carlo, 2014).

Nel nostro percorso di ricerca, si è metodologicamente scelto di articolare le attività formative attraverso l'alternanza di due registri, quello dell'oralità e quello della scrittura, perché ciò consente di interconnettere la dimensione introspettiva, legata all'individualità, con la dimensione più esplicita e relazionale. L'oralità prelude e prepara i soggetti alla stesura scritta di narrazioni soggettive, prefigurandosi, quindi, come passaggio propedeutico a una scrittura consapevole e competente. In altre parole, il registro orale prepara alla scrittura di frammenti autobiografici che rappresentano la pista privilegiata per intercettare e repertoriare i saperi e le competenze possedute dai professionisti. Difatti, “dire la vita richiede un approccio complesso e di frontiera, situato spesso ai confini tra passato e presente, tra se e altro”, tra oralità e scrittura, per individuare nuovi e impensati possibili (Formenti, 1998b, p. 27). Come vediamo, la dimensione delle attese personali e del desiderio è rilevante nell'ambito di un *setting* formativo che richiede sempre una duplice attenzione, ossia, quella per l'individuo – per la sua identità soggettiva, per le motivazioni, i desideri che lo muovono e lo spingono all'azione; quella per il contesto, ovvero per l'ambiente di vita e le relazioni abituali.

#### 4. La definizione degli obiettivi formativi degli operatori dei nidi

Una volta individuati i bisogni di formazione, si è provveduto a condividerli con i soggetti coinvolti nella ricerca, in modo che attraverso una modalità co-partecipata, tali bisogni fossero tradotti in obiettivi formativi concreti[14]. Rispetto ai bisogni di formazione, si evince che gli stessi risultano suddivisi su due livelli, ovvero un livello individuale ed un livello collettivo. Il livello individuale concerne il bisogno individuale dei singoli professionisti di:

- raccontare le pratiche quotidiane per aprire un confronto formativo con i colleghi;
- esplicitare i saperi impliciti ed individuare i saperi “in divenire”.

Per saperi “in divenire”, gli operatori intendono quei saperi professionali che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati, in altre parole si tratta di: “[...] quelle conoscenze, saperi che gli studi e le pratiche ti fanno continuamente maturare [...] quei saperi professionali che dovrebbero essere maggiormente capitalizzati da noi professionisti dell'educazione per essere sempre in grado di gestire l'incertezza e la complessità delle situazioni quotidiane” afferma Filomena (Coordinatrice Pedagogica dei nidi), oppure, come sostiene Giovanna (coordinatrice di nido): “Sentirsi arrivati non aiuta il professionista. Oltre al sapere, al saper essere e al sapere fare, c'è anche il sapere divenire. Il sapere divenire è... quella predisposizione professionale che ti porta ad apprendere sempre nuove cose, a sentirti un professionista in divenire, a essere in divenire anche grazie al confronto con gli altri”.

Il livello collettivo è relativo, invece, a quei bisogni formativi ritenuti indispensabili per la crescita e lo sviluppo del contesto organizzativo preso in esame, ossia:

- implementare la competenza riflessiva e di documentazione delle pratiche professionali;
- recuperare la storia collettiva dei nidi.

Gli operatori, come si evince in particolare dall'analisi delle interviste, ritengono che l'accompagnamento formativo all'implementazione della competenza auto-riflessiva possa influire positivamente anche sulla ri-progettazione delle attività stesse e quindi sulla qualità dei servizi offerti; la ricostruzione della storia dei nidi, invece, è funzionale al coinvolgimento nonché alla presa di consapevolezza di tutti gli operatori rispetto all'evoluzione dei servizi offerti dalla struttura organizzativa.

Sulla base di tali considerazioni si è ipotizzato, dunque, di implementare un dispositivo narrativo finalizzato al raggiungimento dei seguenti obiettivi specifici, in altre parole:

- la messa in racconto, la riflessione e la relativa condivisione delle pratiche educative;
- il potenziamento delle competenze comunicative e di documentazione delle attività;
- il rafforzamento dell'identità collettiva della struttura organizzativa.

Per il raggiungimento degli obiettivi specifici, gli operatori, attraverso la facilitazione del ricercatore/formatore, in varie sessioni di lavoro di gruppo, hanno realizzato diversi prodotti collettivi, ovvero: la *Tavola dei saperi professionali*; il *Manifesto pedagogico* dei nidi; la *Video puzzle story* dei



nidi. La produzione condivisa di questo materiale documentale ha stimolato una maggiore sinergia, a livello di attività e iniziative, tra i professionisti operanti nei vari nidi della cooperativa Prisma e quindi rafforzando e valorizzando l'identità collettiva della struttura organizzativa.

### 5. Le fasi del percorso formativo

Come detto precedentemente, il percorso formativo, in coerenza con i bisogni formativi dei professionisti, è stato articolato in due fasi:

- una fase di esplicitazione/riflessione;
- una fase di condivisione e documentazione dei saperi e delle pratiche.

L'articolazione delle due diverse fasi, su un piano metodologico, ha consentito l'integrazione sinergica tra il metodo biografico (Formenti, 1998a; Merrill & West, 2012) e le strategie formative del *Cooperative Learning*. Difatti, se da un lato, il metodo biografico, soprattutto nell'ambito dell'educazione degli adulti, rappresenta un dispositivo prezioso che “pone al centro il soggetto, poiché costruttore attivo dei propri saperi” (Demetrio, 1994, p. 112), dall'altro diventa auspicabile l'integrazione di tale metodologia con le strategie di *Cooperative Learning*, in modo da valorizzare il *soggetto-learner* (Merrill, 2009) come risorsa strategica per l'individuo e per il gruppo. Difatti, come sostiene Baudouin (2010), in gruppo si produce una capitalizzazione di saperi perché l'elaborazione individuale alimenta la riflessione collettiva, che a sua volta contribuisce a riconfigurare e rilanciare gli oggetti della riflessione personale. Analogamente, Mortari (2009) sostiene che se non c'è discussione, non c'è un reale apprendimento dall'esperienza, in quanto “è la discussione tra differenti punti di vista che approfondisce il pensare dell'esperienza” (p. 8). La dimensione della riflessività, nel favorire la trasformazione del vissuto in esperienza, favorisce nel soggetto la metabolizzazione, la sistematizzazione e la valorizzazione di quei saperi e conoscenze che hanno origine dalle esperienze personali e professionali. Si tratta molto spesso di saperi ignorati rispetto ai contenuti tradizionali e impersonali della formazione prodotti altrove e che richiedono ai soggetti un semplice incameramento. Per quanto riguarda la fase di “esplicitazione e riflessione”, gli operatori, in sede d'intervista, hanno espresso il bisogno di poter usufruire di un maggiore tempo da dedicare al racconto, alla riflessione e alla condivisione delle pratiche, nella convinzione che tale condivisione potesse facilitare una sorta di “accompagnamento” alla revisione delle loro pratiche educative. Tale percorso di ricerca ha, pertanto, assunto i principi e le indicazioni della ricerca azione partecipativa (Hugon & Saibel, 1986; 1988; Orefice, 2006), poiché ha coinvolto tutti i professionisti nel percorso di costruzione della conoscenza, nella negoziazione e condivisione dei significati emersi nel corso delle interviste e nel corso delle attività formative. Come precisato nei paragrafi precedenti, tra i bisogni formativi degli educatori è emersa la necessità di un accompagnamento all'implementazione di una competenza riflessiva sulle pratiche, finalizzata ad una revisione e innovazione di quest'ultime. Nella fase di “esplicitazione/riflessione”, quindi, è stata proposta una formazione “interrogante”: in altre parole si tratta di una formazione che, oltre agli stimoli offerti dal formatore, si avvale anche delle domande degli operatori circa le loro pratiche professionali. Difatti, come sostiene Filomena (Coordinatrice Pedagogica dei nidi Prisma): “[...] l'educatore di oggi deve essere più consapevole del suo lavoro e dell'impegno che esso richiede il nostro lavoro non si chiude tra le mura del nido, ma ben oltre, è fatto di curiosità, di interessi, di continue domande ed osservazioni”. Una prospettiva di pensiero questa che è comune a tutti gli operatori dei nidi e che viene, altresì, riproposta nel manifesto pedagogico dei nidi, elaborato dagli professionisti attraverso la facilitazione del ricercatore/formatore.



Figura 4: Frammento del Manifesto pedagogico dei nidi

I *questionnements* [15] degli operatori, oltre quelli proposti dal ricercatore/formatore, sono stati utilizzati come sollecitatori riflessivi (Capo, 2016). A partire dalla proposta di un iniziale stimolo riflessivo offerto dal ricercatore/formatore, ogni operatore si è attivamente coinvolto nel gruppo apportando idee, suggestioni e indicazioni operative in merito alla gestione di situazioni problematiche inerenti le pratiche educative. I *questionnements* proposti agli operatori dal formatore sono stati elaborati sulla base di precisi obiettivi finalizzati ad attivare nei professionisti una tripla postura riflessiva ed espressiva *su se stessi, sui saperi e sulle competenze professionali*, in altre parole:

- una focalizzazione su se stessi, in qualità di professionisti che apprendono *lifelong* (Merrill, 2009). La centratura su se stessi favorisce e sostiene l'autovalutazione del proprio sviluppo professionale (i dubbi, le insicurezze, come il professionista vi fa fronte, le competenze specifiche che possiede e quelle che deve sviluppare);
- una focalizzazione sui saperi delle professioni educative, in altre parole, con riferimento sia ai costrutti teorici propri delle scienze dell'educazione, sia a quei saperi di cui noi ci appropriamo e di cui consideriamo le possibili implicazioni per la pratica, in altre parole il ritorno riflessivo su questi concetti sulla base delle esperienze quotidiane;
- una focalizzazione sulle competenze professionali specifiche richieste agli operatori dei nidi, in altre parole, le competenze di progettazione, di documentazione, valutazione, così come anche quelle creative[16].

Nella successiva fase di “documentazione dei saperi e delle pratiche”, i 20 operatori, suddivisi in quattro gruppi da cinque componenti ciascuno e avvalendosi prevalentemente della metodologia del *Cooperative Learning*[17], a partire dalle narrazioni individuali, hanno lavorato alla realizzazione dei prodotti collettivi. In questa fase, per favorire la condivisione delle esperienze professionali e l'interazione delle diverse competenze professionali possedute dagli operatori, il ricercatore ha introdotto la modalità operativa del *jigsaw*[18], una tecnica specifica del *Cooperative Learning* che incoraggia l'ascolto ed il coinvolgimento attivo di ciascun membro del gruppo rispetto alla realizzazione degli obiettivi prefissati. Coerentemente con gli obiettivi formativi, per sviluppare una maggiore integrazione tra la dimensione teorica e quella pratica, si è pensato di avvalersi di un dispositivo di scrittura riflessiva abbinato a un'interazione costante tra professionisti. Se, da un lato, le proposte di scritture riflessive favoriscono l'appropriazione individuale di saperi, dall'altro, il confronto e le discussioni a partire dalla condivisione delle esperienze professionali, stimolano “l'espressione autentica, la presa di distanza, l'analisi creativa e la costruzione di saperi professionali” (Vanhulle, Deum, Mattar & Schilling, 2004, p. 19). Ci sono, infatti, alcune attività di *routine*, che il professionista non riesce a problematizzare perché si tratta di automatismi interiorizzati che lo tranquillizzano rispetto al proprio agire professionale (Perrenoud, 1994). Nell'ambito di questa ricerca, a rendere estremamente interessante e pertinente l'utilizzo del *Digital Story Telling* è stato il processo narrativo soggiacente alla realizzazione della *Video Puzzle Story* e comprendente il confronto tra gli operatori, le negoziazioni di significati, le prese di decisioni e le scelte creative. La costruzione della *Video Puzzle Story* dei





nidi ha rappresentato il pretesto per ri-attivare quei processi di meta-riflessione indispensabili ed essenziali per promuovere cambiamenti individuali e di comunità, per approfondire relazioni significative tra soggetti che abitano un medesimo contesto professionale. In un'ottica formativa ed auto-formativa, il *Digital Story Telling* si è rivelato quale amplificatore riflessivo capace di far emergere non solo modelli educativi espliciti, ma anche rappresentazioni simboliche implicite e categorie tematiche utili per ripensare, insieme ad altri narratori, la propria dimensione professionale. La memoria e la retrospezione sono, da questo punto di vista, strumenti ottimali per cercare di esaminare approfonditamente le pratiche quotidiane, per portarle alla coscienza individuale e condividerle con gli altri attori organizzativi (Di Stefano, 2006; Striano, 2006).

Il *Digital StoryTelling*, nel caso specifico di questa ricerca, ha risposto ad un'istanza sociale, relazionale in quanto ha promosso la condivisione delle esperienze e delle pratiche educative dei singoli nidi d'infanzia, ma, al tempo stesso, si è anche rivelato un dispositivo di implementazione e di riconoscimento delle competenze pregresse degli educatori, in un'ottica di *self empowerment*.

Il processo di realizzazione della *video story* è stato, difatti, finalizzato a sviluppare e/o potenziare diverse competenze, ovvero:

- competenze narrative: per imparare a raccontare le competenze (scrivere, produrre testi di diverso genere, comunicare in modo efficace, etc.);
- competenze relazionali: per condividere e collaborare;
- competenze digitali: per la realizzazione di video (dalla videoscrittura alla registrazione; dallo *storyboard* alla ricerca delle immagini, etc.);
- competenze metacognitive: per co-valutare il proprio percorso esperienziale nel contesto professionale.

Il *Digital Curricula Story* si è rivelato, da questo punto di vista, un efficace strumento di autovalutazione delle macro-competenze (es. lavorare in gruppo, costruire relazioni sociali, gestire lo stress, *problem solving*, creatività, comunicazione, auto-imprenditorialità, etc.) acquisite nei contesti formali, informali, non formali (lavoro, comunità, etc.). La creazione della *Video Puzzle Story* con la tecnica del *Digital Story Telling* ha costituito, sul piano formativo, una straordinaria opportunità per avviare l'esplorazione delle competenze possedute, attraverso la realizzazione di una breve storia, ma anche attraverso la scelta pensata di testi narrativi, immagini e metafore: difatti, il documento comunitario *Europa 2020*, che punta al raggiungimento dell'obiettivo strategico della coesione sociale, della competitività e della crescita economica in chiave qualitativa delle competenze e dei profili professionali, propone non solo l'acquisizione di nuovi saperi e competenze, ma anche il riconoscimento di saperi pregressi, non formali ed informali. Nei contesti professionali le conoscenze e le competenze pregresse rappresentano un fattore di crescita individuale ed organizzativa (De Carlo, 2014). Il processo ha reso, inoltre, possibile la messa a fuoco delle *Digital Key Competence* degli operatori, consentendo a ciascuno di loro di potenziare le abilità pregresse di videoscrittura e svilupparne di nuove nell'ambito della registrazione audio, dell'acquisizione ed *editing* delle immagini. Per realizzare la *Video Puzzle Story* di gruppo, a livello didattico-metodologico, è stato utilizzato lo *Storytelling Circle*: ovvero, una modalità di preparazione alla scrittura della storia collettiva, fase questa che ha favorito l'emersione chiara e consapevole di quegli aspetti fondamentali che connotano la loro esperienza professionale, ovvero:

- le competenze professionali: “la volontà di non appiattirsi nella *routine* e di sperimentare quotidianamente la possibilità di innovare qualche aspetto delle attività, delle pratiche, magari avvalendosi anche di qualche input che ci viene da bambini stessi” (Giovanna, educatrice); “sicuramente quelle esperienze che mi hanno aiutato a crescere come educatore e che mi fanno riflettere sulla pratica, essendo incentrate non esclusivamente sulla teoria, ma anche sul vissuto quotidiano con i bambini. Sono esperienze che ti aiutano a capire anche gli errori che si possono commettere e in cosa si può migliorare. Sono esperienze che aiutano a maturare un senso critico, una capacità di *problem solving*, a crescere e a migliorarsi come professionista” (Carmina, educatrice);
- i traguardi in termini di sviluppo professionale/organizzativo: “la pensosità quotidiana ti porta a maturare una predisposizione a trovare soluzioni, a porsi domande, a fidarti anche del consiglio del collega [...] a non temere come spesso accade il confronto con il collega [...] e questo sia da un punto di vista cognitivo che relazionale” (Maria Giovanna, coordinatrice di nido);



- le esperienze che hanno messo alla prova: “se penso al nostro percorso io vedo come protagonista il cambiamento, il cambiamento che ha avuto come compagni di viaggio le paure, le preoccupazioni, i momenti d’*empasse*, ma anche l’entusiasmo per una scelta presa, la temerarietà di chi si lancia in cose piuttosto grandi, le soddisfazioni, e la serenità di chi pensa che se esiste un problema in fondo poi c’è sempre una soluzione” (Filomena, coordinatrice pedagogica dei nidi);
- le motivazioni: “l’entusiasmo e la motivazione di fare un lavoro come il nostro... Un lavoro che non è fine a se stesso, è quello che si occupa degli altri, che si fa carico della crescita, della cura dell’altro, degli altri ed al contempo diviene occasione, possibilità di crescita per chi lo svolge” (Angela, educatrice); “vivo a contatto con la bellezza! Sì. Bellezza... perché se penso a quello che di più bello c’è al mondo, se penso al mio lavoro riesco a pensarmi come ad una privilegiata che lavora a contatto con la parte della società che è ancora pura” (Angela, operatrice per l’infanzia);
- i punti di forza: “condivisione [...] è questa la parola che, più di ogni altra, rappresenta la mia esperienza lavorativa, prima come educatrice e poi come coordinatrice del nido. Credo che questo lavoro mi abbia dato l’opportunità di condividere con tante altre persone un’infinità di progetti ed emozioni” (Diana, coordinatrice);
- la visione del futuro: “se penso al futuro di Prisma, vorrei che diventassimo semplicemente persone che voltandosi non hanno lasciato nulla al caso, ma che hanno contribuito a creare una storia dove c’è spazio per tutti, una storia che si alimenta quotidianamente dei saperi e delle conoscenze di tutti gli operatori, una storia che si nutre del senso quotidiano di tante cose” (Angela, operatrice per l’infanzia).

Tutte queste dimensioni sono state individuate attraverso la proposta di un’attività specifica definita *Dentro la foto*[19]. La consegna è quella di chiedere agli operatori di individuare delle foto o immagini che rappresentassero delle dimensioni e delle caratteristiche descrittive relative al proprio vissuto e ruolo professionale. Lo strumento è concepito nella convinzione che le immagini realistiche fornite dai professionisti potessero poi essere utilizzate dai soggetti come spunto per la narrazione delle proprie esperienze personali e professionali. Dalle immagini scelte dagli operatori ed assemblate sul cartellone (Figura 5), si evince:

- come sia importante la dimensione del *problem solving* e della condivisione esperienziale ai fini di una revisione/innovazione delle pratiche, e quindi di uno sviluppo continuo della professionalità educativa;
- come la motivazione professionale dell’educatore possa essere rintracciata nella “vocazione” a prendersi cura dello sviluppo e della crescita dell’altro, ovvero dell’infanzia, la parte più pura e bella della società;
- come la visione del futuro dei nidi d’infanzia è imprescindibile dal recupero e dalla ricomposizione di una storia che si alimenta quotidianamente dei saperi e delle conoscenze di tutti gli operatori, e che quindi si riconosce in una storia che si nutre del senso quotidiano di tante cose.



Figura 5: *Dentro la foto... oltre le immagini*



Attività questa che ha permesso agli operatori di confrontarsi anche con una dimensione estetica. In effetti, riprendendo il pensiero di Angela (operatrice per l'infanzia), la realizzazione dei prodotti collettivi ed in particolar modo la *Video puzzle story* dei nidi ha favorito la produzione e la legittimazione consensuale dei saperi professionali degli operatori dei nidi[20]; ma, al tempo stesso, ha consentito agli educatori di sperimentare una vena creativa poetica, creativa e per certi versi ludica, come dimostrano questi frammenti narrativi prodotti dagli operatori nella fase preparatoria alla scrittura collettiva dello *storyboard*, ovvero: “intravedo, scorgo possibilità, nuovi orizzonti che guardano la montagna, sole che penetra, un mare che non si agita e che incontra la costa, l'accarezza e sa prendersene cura, un mare che accoglie più navi, diverse, e colorate. Ogni nave ha un nome, una storia e una narrazione, scritta e ancora da scrivere, ogni nave ha costruito un pezzo della storia, ha indicato una rotta, salpato da diversi porti, ha affrontato mari, ha oltrepassato orizzonti, incontrato la notte, la tempesta, il sole cocente e anche la calma, l'onda spumeggiante, e il vento in poppa, ogni nave è parte di una flotta ed è caratterizzata da una sua particolare essenza” (Giovanna, coordinatrice di nido).

“Guardo l'altro, gli altri (i bambini, i genitori, i colleghi) e penso alle diverse emozioni (gioia, entusiasmo, imbarazzo, ansia) che quotidianamente vivo. E come un quadro a colori: c'è il giallo dell'ottimismo; l'arancione della vitalità... eh! Sì. Con i bambini tutto è vitale! Il verde della speranza, della speranza che diventa respiro, respiro vitale; il blu della notte, di ciò che ci mette alla prova e ci fa scoprire, superare noi stessi e le nostre ansie; il rosso della passione, della passione per un lavoro che ti rigenera nel mentre lo fai; ma anche il colore/calore della voce, di una voce unica ed al tempo stesso diversa, particolare, di una voce che conosce l'entusiasmo, la felicità, la rabbia, l'insicurezza, la sorpresa” (Carmina, educatrice).

Gli operatori riscoprono, così, un estro poetico, la poesia trova un suo spazio e sembra rimandare a esperienze della vita professionale felicemente o dolorosamente pregnanti, forti. Quindi, in questo caso, la dimensione poetica emerge dal corpo, dalla fisicità, e nasce in relazione al bisogno di dirsi e di raccontarsi degli operatori (Capo, in Capo & De Carlo, in press).

#### Note

[1] Core, Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, University of East London Cass School of Education, University of Ghent, Department of Social Welfare Studies; National Scientific Council on the Developing Child, Early Experiences can Alter genes expression and affect long-term development, Center on the Developing Child at Harvard University, Working Paper, 2010.

[2] Il disegno di legge n. 1260 reca Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento e di cui la prima firmataria è stata la Senatrice Francesca Puglisi.

[3] Nel 2002 il Consiglio delle Comunità Europee ha riconosciuto l'importanza dell'estensione dei servizi prescolari per lo sviluppo economico dei paesi fissando al 33% per bambini sotto i tre anni e al 90% per quelli dai tre ai sei anni gli obiettivi di copertura dell'utenza da raggiungere entro il 2010. Obiettivo disatteso dall'Italia e dunque rinviato al 2020.

[4] In genere con il termine qualità si intendono tutti quegli aspetti che favoriscono “lo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono elementi strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione della classe, il rapporto insegnanti-bambini, [...] la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte”.

[5] In Italia, abbiamo un sistema di educazione prescolare articolato in due segmenti separati secondo l'età dei bambini: quello delle bambine e dei bambini sotto i tre anni e quello delle scuole dell'infanzia per i bambini e le bambine fino ai sei anni. I due segmenti differiscono per la rispettiva collocazione nel settore dell'educazione ai diversi livelli (nazionale, regionale, comunale), per le normative distinte e le competenze professionali degli operatori.

[6] I titoli di studio che occorrono per lavorare nei nidi, nella regione della Campania, sono indicati nella Legge Regionale L. R. 48/1974 Costruzione, gestione e controllo degli asili-nido comunali, nella L. R. 24/2005, e nella D. P. G. R. 16/2009, All. 1 (Figure professionali). In particolare, per gli educatori del nido (L. R. 48/1974, art. 19; D. P. G. R. 16/2009, All. 1-Figure professionali), sono necessari i titoli di: Operatore infanzia, Educatore professionale, Assistente sociale, Laureato in Scienze dell'educazione e della formazione, a cui si aggiungono, grazie alla D.G.R. 748/2010, cap. 6, par. 6.6: Diploma di maturità magistrale ed equipolenti e i diplomi di laurea in Pedagogia, Scienze dell'Educazione e della Formazione primaria.



[7] L'analisi cinetica ed ermeneutica fenomenologica (Baudouin, 2010; Mortari, 2007; Mortari & Sità, 2010; Smith & Osborn, 2003) dei contenuti trascritti delle interviste ha contribuito a far emergere la dimensione implicita dei bisogni di formazione degli educatori coinvolti nel percorso di ricerca. Per approfondimenti si veda: Capo, M., I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita. *Metis*, Anno VI, Numero 1, 06/2016, Biografie dell'esistenza, disponibile su:

<http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/867-i-bisogni-formativi-dei-professionisti-delleducazione-approccio-autobiografico-e-formazione-coco-struita.html> [23 ottobre 2016].

[8] Il Bilancio proposto agli operatori educativi della cooperativa sociale Prisma ripropone alcune delle attività che vengono proposte agli studenti dell'Università degli studi di Napoli Federico II. Il Centro di Ateneo Sinapsi, dall'anno accademico 2011/2012, offre ai propri studenti, un percorso di Bilancio di Competenze, di impianto psico-pedagogico. Questo servizio nasce e si sviluppa nell'ambito dei Servizi per il Successo Formativo del Centro di Ateneo SInAPSI (Servizi per l'Inclusione attiva e partecipata degli studenti). In particolare i Servizi psicopedagogici del Centro di Ateneo, denominati Servizi per il Successo Formativo (SSF) mirano a valorizzare le risorse degli studenti, promuovendo lo sviluppo delle competenze allo studio e favorendo la partecipazione attiva e consapevole degli studenti alla vita universitaria e l'orientamento professionale in uscita.

[9] L'articolazione delle attività di Bilancio proposto agli operatori prende in considerazione alcuni aspetti dell'approccio narrativo del Life Design Counseling. Cfr. Savickas, M. (2011). Dare nuova forma alla storia del career counseling. In K. Maree (Ed.), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (pp. 9- 12). Firenze: Giunti; Savickas, M., Nota, et al. (2011). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(11), 3-18.

[10] Il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente. Per un approfondimento si veda la Raccomandazione 2008/c 111/01/ce del Parlamento Europeo e del consiglio del 23 aprile 2008, disponibile in:

[https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf) [30 ottobre 2016].

[11] Si tratta di un insieme di abilità necessarie per vivere una vita di qualità, sviluppare il massimo potenziale e fronteggiare le sfide quotidiane. Secondo l'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) con il termine Skills for life “si intendono tutte quelle skills (abilità, competenze) che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana”. Disponibile in:

<http://www.who.int/en/> [30 ottobre 2016].

[12] Le otto life skills prese in considerazione sono: capacità di leggere dentro se stessi (autocoscienza); capacità di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (gestione delle emozioni); capacità di governare le tensioni (gestione dello stress); capacità di analizzare e valutare le situazioni (senso critico); capacità di prendere decisioni (decision making); capacità di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (creatività); capacità di comprendere gli altri (empatia); capacità di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (relazioni interpersonali).

[13] Per l'autovalutazione delle competenze è stata utilizzata una scala Likert a cinque punti, individuando dapprima le macro-competenze suddivise a loro volta in micro-competenze. Per il calcolo dei punteggi si è proceduto attraverso il calcolo delle medie per ciascuna micro-competenza in forma aggregata. Ciò ha consentito di evidenziare come il gruppo di operatori valuti le proprie competenze trasversali.

[14] La condivisione dei bisogni di formazione è avvenuta all'interno di una sessione di lavoro plenaria, che ha visto la partecipazione di tutti i professionisti operanti nei vari nidi d'infanzia della cooperativa Prisma, attivamente coinvolti nel percorso di ricerca.

[15] Per *questionnements*, oltre agli spunti riflessivi posti dal ricercatore, si intendono anche le questioni e le domande poste dagli operatori circa le loro pratiche professionali.

[16] L'educatore, nell'ambito delle attività professionali, dovrebbe padroneggiare anche forme espressive ed abilità creative (manuali, musicali, pittoriche) in modo da proporre attività diversificate che favoriscano il più possibile lo sviluppo espressivo, sociale ed intellettuale dei minori.

[17] Il *Cooperative Learning* fa parte delle metodologie attive che focalizzano l'apprendimento sul gruppo. Tale tecnica si presta particolarmente nell'ambito delle attività di formazione con gli adulti, in quanto è orientata alla suddivisione di un compito articolato in una serie di lavori prodotti da diversi sotto-gruppi. Il gruppo diventa una comunità di apprendimento, in cui l'obiettivo finale, al di là della realizzazione di prodotti collettivi, è rappresentato dall'apprendere ad apprendere. Cfr. Deakin, C. R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.

[18] Il *jigsaw* è una tecnica specifica del *Cooperative Learning*, consistente nella suddivisione del gruppo di lavoro in vari sottogruppi a cui viene assegnato un compito diverso. Successivamente, un membro di ogni





gruppo si stacca per costituire un nuovo gruppo, che riflette, produce e relaziona rispetto al compito assegnato al proprio gruppo e lo integra con il lavoro degli altri gruppi. Alla fine ogni membro ritorna nel proprio gruppo originario per continuare il lavoro, avvalendosi delle nuove conoscenze acquisite. Per approfondimenti si veda: De Carlo, M. E. (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.

[19] Si tratta uno strumento in grado di indurre un processo di elaborazione mediante il quale, nell'ambito di un'azione di immaginazione, le dimensioni e le caratteristiche descrittive di un ruolo professionale possono essere elaborate in maniera soggettiva. Disponibile su:

[http://www.isfol.it/temi/Lavoro\\_professioni/copy\\_of\\_progetti/orientamento-al-lavoro/dentro-la-foto](http://www.isfol.it/temi/Lavoro_professioni/copy_of_progetti/orientamento-al-lavoro/dentro-la-foto) [21 ottobre 2016]. Per approfondimenti si veda: Isfol (2006). Bidicom: un percorso Isfol di Bilancio di competenze (A cura di A. Grimaldi, A. Rossi & G. Moltalban). *Temi & Strumenti, Studi e Ricerche*, 16. Roma: Isfol.

[20] Per approfondimenti si veda: De Carlo M. E., & Capo, M. (A cura di). (in press). *Digital StoryTelling*. Lecce-Roma: Pensa Multimedia.

## Bibliografia

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Baudouin, J. M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne: Peter Lang.
- Bardin, J. (2012). Neurodevelopment: Unlocking the brain. *Nature*, Vol. 487.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni della didattica della scrittura*, 3, 103-105.
- Bertagna, G. (2001). *Avvio alla riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2004). *Valutare tutti. Valutare ciascuno*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli, A., (2000). *Riflettere sulla giornata scolastica*. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M., (2004). (A cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano S. Paolo (Bg): Junior.
- Bondioli A. (2004). *Valutare*. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 11-48). Azzano San Paolo(Bg): Junior.
- Bondioli, A., Nigito, G., & Savio, D. (2008). L'elaborazione delle linee guida per i nidi di Siena: un percorso riflessivo. In *Le linee guida pedagogiche dei nidi di Siena* (pp. 13-17). Siena: Quaderni della Balzana.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2012). *Educare nelle sezioni Primavera*. Bergamo: Junior.
- Capo, M. (2016). I bisogni formativi dei professionisti dell'educazione. Approccio autobiografico e formazione co-costruita. *MeTis*, VI(1), Biografie dell'esistenza. Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/867-i-bisogni-formativi-dei-professionisti-delleducazione-approccio-autobiografico-e-formazione-co-costruita.html>. [10 ottobre 2016].
- Capperucci, D. (2007). *La valutazione delle competenze in età adulta*. Pisa: ETS.
- Catarsi, E., & Sharmahd, N. (2012). *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Puf.
- Commissione Europea (2011). *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles.
- Daloiso, R. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza*. Brescia: La scuola.
- De Carlo, M. E., & Capo, M. (A cura di). (in press). *Digital StoryTelling*. Lecce-Roma: Pensa Multimedia.
- Deakin, C. R., Stringher, C., & Ren, K. (Eds.) (2014). *Learning to learn. International perspectives from theory and practice*. New York: Routledge.
- De Carlo, M. E. (2014). *Formarsi lifelong e lifewide*. Milano: Unicopli.
- Del Boca, D. (2010). *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*. Fondazione Giovanni Agnelli, Working Paper.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et education. Figure de l'individu-projet*. Paris: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (en coll. avec Christophe Niewiadomski). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1933).
- Di Stefano, S. (2006). Il tempo del racconto. La narrazione come percorso di conoscenza sociologica. Disponibile in: <http://www.educatt.it/collegi/archivio/QDL200603DISTEFANO.pdf>. [20 ottobre 2016].
- Donnay, J. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratique: initiation au compagnon réflexif*. Namur: Presse Universitarie de Nam.



- Ferrari, M. (2004a). Restituire. In A. Bondioli & M. Ferrari (A cura di), *Verso un modello di valutazione formativa* (pp. 59-91). Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Ferrari, M., & Pitturelli D. (2008). *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola* (Infanzia-Secondaria). Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998a). *La formazione autobiografica*. Milano: Guerini scientifica.
- Formenti, L. (1998b). Il ruolo della narrazione. Dire la vita. *Proposta Educativa*, 2, 27-31.
- Formenti, L. (2006). Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni. In L. Formenti (A cura di), *Dare voce al cambiamento*. Milano: Unicopli.
- Fortunati, A. (2014). *L'approccio Toscano all'educazione della prima infanzia. Politica, Pedagogia, Esperienza*. Parma: Junior.
- Freda, M. F., & Perna, A. (2010). Il bilancio di competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto. *Psicologia Scolastica*, V(2), 175-196.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali. In E. Felisatti & C. Mazzucco (A cura di), *Le competenze verso il mondo del lavoro* (pp. 79-88). Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and Education. *British Journal of Educational Psychology*, 74.
- Grimaldi, A. (2003). *Repertorio bibliografico nazionale sull'orientamento*. Collana Isfol, Milano: FrancoAngeli.
- Heckman, J. J., & Carneiro, P. (2003). *Human Capital Policy, in Inequality in America: What Role for Human Capital Policies?*. Cambridge MA: MIT Press.
- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1986). Recherche-Action, Formation: Quelle Articulation?, *Etudes et Recherches*, 9-20.
- Hugon, M. A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherche action: Le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Laeng, M. (2003). *Enciclopedia pedagogica*. Appendice A-Z. Brescia: La Scuola.
- Lichtner, M. (2008). *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Maiocchi, E., & Porcelli, M. (2007). Il Bilancio di competenze: una bussola per orientarsi, orientare le aziende e conoscere se stessi. *PMI*, 1, 45-54.
- Merrill, B. (2009). *Learning to Change: The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci editore.
- Mortari, L. (2009). “Guadagnare sapere dall'esperienza” (intervista a cura di R. Camerlinghi & F. D'Angella). *Animazione Sociale*, 231, 8.
- Mortari, L., Sità, C. (2010). Analysing Description of Lived Experience. A Phenomenological Approach. In M. Tarozzi & L. Mortari, *Phenomenology in Psychology and Psychiatry. A historical introduction* (pp. 135-154). Evaston: Northwestern University Press.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione*, 2° vol. Napoli: Liguori.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Roma-Napoli: Tecnodid.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants: entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalité en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G., & LeGrand, J. L. (1993-2002). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- Polany, M. (1966). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.
- Savickas, M. (2011). Dare nuova forma alla storia del career counseling. In K. Maree (A cura di), *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo* (pp. 9-12). Firenze: Giunti.
- Savickas, M. et al. (2011). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO, Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1(11), 3-18.
- Savio, D. (2008). Promuovere autovalutazione formativa: il percorso degli asili nido delle Valle d'Aosta per la definizione di linee guida. In R. Zerbato (A cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 202-211). Azzano San Paolo (Bg): Junior.
- Savio, D. (2012). Un percorso formativo di “promozione dall'interno”. In A. Bondioli & D. Savio (A cura di), *Educare nelle sezioni Primavera* (pp. 35-49). Bergamo: Junior.
- Savio, D. (2013). La valutazione come “promozione dall'interno”. *RELAdEI- Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 69-86. Disponibile su: <http://www.reladei.net> [25 ottobre 2016].



- Schiller, P. (2010). Early brain development research, Review and update. In *Brain Development*, Exchange Press.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli. (Original work published 1983).
- Shonkoff, J. P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neurons*, 67, 5.
- Striano, M. (A cura di). (2005). *Progettazione, tutorship, knowledge management*. Lecce: PensaMultimedia.
- Striano, M. (2006). Processi conoscitivi e agire professionale. Narrazione e sviluppo nei contesti di pratica. *Pedagogika*, X(5), 24-27.
- Striano, M., & Capobianco, R. (2016). *Il Bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Federiciana.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage.
- Vanhulle, S., Deum, M., Mattar, C., & Schillings, A. (2004). Des Pratiques réflexives en formation initial, pour une intégration optimal de la théorie et de la pratique. *Caractères*, 15, 2/14, 19-29.



BUONE PRASSI

LA SCUOLA DELLE COSE.  
O DELLA VITA RISCHIOSA DELLA POESIA  
*di Emanuela Mancino*

Lo spazio del non dicibile riguarda inevitabilmente il non visibile. Le traduzioni di pensiero che tentano il transito di questi spazi devono inevitabilmente confrontarsi con i loro propri statuti e con le proprie possibilità metariflessive e linguistiche.

È dagli altri linguaggi, intesi qui come altri oggetti, ma anche come altre opzioni estetiche nonché come differenze esperienziali di formazione, che lo spazio del pedagogico può attingere per ridiscutere il proprio dire e per rivisitare le possibilità del proprio “detto” e dicibile.

La parola che sa dare forma alle cose in un rinnovato spazio di senso sembra poterle far oscillare in un possibile incontro con ciò che mette al bando le apparenze (che si potrebbe identificare con il gesto creatore) e con ciò che riesce a restituire alla cosa la sua eterogeneità strutturale (che potremmo individuare come la possibilità di narrare).

La condizione del tramite (della scrittura, della voce, della parola, del racconto, dell’immagine, delle cose) è quella della possibile e rischiosa rivelazione: è la condizione di un “metaxy”, di un ponte che sta in mezzo e che costituisce legame.

Il rischio del gesto poetico è quello, dunque, del venire al mondo dei legami.

The space of the unspeakable inevitably concerns the space of the not visible. Translations of thought that attempt the transit of these spaces must inevitably face their own statutes and their own metariflessive possibilities and languages.

The pedagogical space can draw on to re-examine its own possibility of saying and to revisit the possibility of its “said” and speakable starting from other languages, which in this script are presented as objects, as well as other aesthetic options as well as different experiential training.

The word that can give things a shape, in a renewed sense of space, it seems can help a possible encounter with what bans appearances (which we might identify with the “creative gesture”) and what gives back to things their structural heterogeneity (which we could identify as the possibility of narrating).

The condition of which is between (like, for instance, writing, the voice, the word, the story, images, things) is the condition of the possible and risky revelation: that is the condition of “metaxy”, that is a bridge between and creates a relationship. The risk of the poetic gesture is, therefore, the risk of relationship of coming into the world.

1. *La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia*

“Penso talvolta che al suo culmine un’arte si distrugga  
Annulli ogni regola, sprigioni sapienza e profezia”.  
Mario Luzi

Bruno Munari sosteneva che “pensare confonde le idee”.

Tradurre il pensiero in altre forme di pensiero presuppone un transito dall’implicito, dall’inespresso, dall’invisibile o dal silenzio verso forme percepibili, visibili, udibili e sensibili che inevitabilmente generano problemi di comunicazione, nonché fraintendimenti, spostamenti, tradimenti.

Si affaccia non solo la confusione di Munari, ma si presenta – problematica – la dimensione della verità. In stretto contatto con quella della falsificazione.

In più, nel transito tra linguaggi, uno in particolare si impone per il suo statuto interrogante: lo sguardo alla forma scritta del pensiero mostra un orizzonte che include un ventaglio di questioni estremamente ampio e, soprattutto, che include il pensiero stesso.





Non si tratta solo di un rapporto tra contenuto e forma, ma del conflitto tra apertura e chiusura. È stato del resto Derrida a suggerirci di oltrepassare certi “bordi taglienti”, di superare le illusorie fondazioni di un pensiero che aneli alla stabilità (espressiva e di contenuto) che si rivela sempre impraticabile, vana, sterile.

Il libro scritto ha sempre fornito l'illusione della linearità, di una fine come di un'origine, di un centro. Derrida parla di chiusura del libro, cui si contrappone l'apertura del testo (Derrida, 1971).

Ma superare la chiusura del libro potrebbe avvenire solo attraverso un ritorno incessante al libro stesso, nella direzione di un superamento del libro verso un aspetto inevitabilmente metafisico del libro.

Interrogarsi quindi sui bordi del linguaggio pedagogico abitandolo è un modo per ribadire l'inevitabile sostare all'interno del suo portato metafisico. Del resto abbiamo ereditato un linguaggio che parla e “ci parla”, parla noi, dice noi. Questo linguaggio non ci permette di uscire dalla struttura che ha costruito e che ha valore di acquisizione. Per decostruire non si può uscire. Le parole più “possibili ed efficaci”, quelle che “mandano a segno i loro colpi” sono quelle che “abitano queste strutture” (Derrida, 1969, p. 430).

Non si può prescindere, quindi, da una *complicità strutturale* per poterla forzare e spingere ad inoltrarsi, a farsi problema, a vedersi come ostacolo, come elemento di contemplazione, di metodo, di modo e di territorio.

Non si può non stare nella scrittura.

Si potrebbe dire, riprendendo Carlo Sini, che proprio la scrittura, avendo aperto la questione della verità, giacché “solo colui che scrive si imbatte nel problema della verità, non colui che parla” (Sini, 1994, p. 73), pone lo scrittore, che diventa colui che legge, come ad una certa distanza dallo scritto, permettendogli di “chiedersi conto del ‘significato’ di verità” (Sini, 1994, p. 73).

Del resto scrivere è rin-tracciare qualcosa che pensiamo di riportare come vero e che duplichiamo, di fatto, come rappresentazione. Scrivere istituisce una distanza tra ciò che si agisce in forma diretta e ciò che si sa in modo riflesso o replicabile. Tale distanza non allontana dalla verità, ma dilata lo spazio dell'orizzonte della conoscenza.

L'idea stessa di verità si confronta con figure espressive, con modi in cui la verità può essere detta, compresa, ricevuta.

La verità di cui si sta parlando, che potrebbe assumere, nel nostro ambito di suggestioni per questo scritto, l'aspetto della verità pedagogica, non si riferisce ad una verità passibile di superstizione, che si identifichi, cioè, con i suoi contenuti.

Considerando il testo dal punto di vista del suo linguaggio e ponendolo in analisi ora *strictu sensu* pedagogicamente in relazione tra scrittura-testo, la verità di cui si parla assumerà sempre più i connotati mutevoli, plurali e cangianti di figure di verità.

O, ancor meglio, parleremo di eventi di figure di verità.

Stare in cornici dai bordi taglienti significa inevitabilmente sporgersi sulla possibilità di incontri continui con eventi di figure di verità. Sono questi incontri a farsi, poi, evento, creando altra scrittura, stimolando le capacità di chi scrive-legge di accogliere di volta in volta eventi diversi di figure di verità, di non sottrarsi al cambiamento, alla mutevolezza, assumendo il rischio ed il coraggio di continui eventi che rifuggano la presuntuosa e superstiziosa fissità, per dare spazio e luogo all'accadere di ciò che è inatteso.

Una strada che la scrittura può intraprendere è quella di attendere che il linguaggio razionale della pedagogia, nella sua architettura intrisa di tempo e tradizione, si destrutturi cercando il pungolo di un *quid* (e di un *quis*) che spinga anche il linguaggio a rimanere posseduto dalla bellezza e a sostare negli stupori di una comprensione dell'educativo che rimanga sempre emotivamente situata.

La categoria di una ricerca educativa e di una riflessione sulla formazione che interroghi il proprio stesso linguaggio appare essere affine a – ponendosi per altro come fondazione o rifondazione di – un'idea di Bildung che non può non connettersi a saperi plurali, sempre più connotati di natura semiotica, ermeneutica, estetica.

Gli orli del linguaggio si affacciano allora sugli orli di spazi che permettono di scorgere nuove prospettive di ricerca.

Interrogare la poetica di un fraseggio disciplinare non porterà a proporre una scrittura poetica in senso estetico-letterario, ma, piuttosto, si auspica una scrittura che sia sempre più poetico-pratica.



La difficoltà di un linguaggio di spingersi al di là dei propri bordi sarà comprensibile, tanto più che possedersi, re-impossessarsi delle proprie strade per dirsi deve inevitabilmente passare “da qualche altra cosa che si situa al di là, da qualcosa che possa effettivamente contenerci. E questo qualcosa non sono più io. L’attualità piena di ciò che siamo è possibile unicamente in vista di un’altra cosa, di un’altra presenza, di un altro essere che abbia la virtù di porci in essere” (Zambrano, 1998, p. 112).

Quel che è al di là, che si pone come altro, come intoppo, ostacolo o problema ha qui a che fare con un’alterità profonda che instaura altrettanti profondi legami. Tale alterità passa e fa passare il linguaggio attraverso una inevitabile forma di esistenzialismo estetico.

Se il linguaggio vuole riacquisire il suo *thauma*, la sua meraviglia, il suo poter dire ancora, si imbatte nell’oggetto-*problème*, in una finitezza che interroga insieme il soggetto ed il suo *logos*.

In greco *problème* è sporgenza, promontorio, impedimento.

Un ostacolo, un *objectum* è un elemento che sfida il soggetto, che il soggetto tende a fare suo, ad inglobare o ad aggirare. Può succedere anche che si trasformi in elemento indifferente.

Ecco allora che il linguaggio che si interroga sulle proprie possibilità narrative, di tessitura, di significazione, può iniziare da ciò che sembra più ovvio e quotidiano.

Sappiamo da Nietzsche che le cose prossime e più vicine di tutte sono quelle più pericolose, perché meno interrogate.

Per diventare buoni vicini delle cose prossime, allontanandoci dall’egemonia paradigmatica di un pensiero pedagogico di tipo metafisico, la scrittura pedagogica potrebbe accorgersi del rischio di un discorrere (teorico ed epistemologico) che può divenire un dispositivo epistemico in grado di inibire quella naturale propensione a dimorare presso le cose stesse che sembra essere invece il metodo per avvicinarsi ai problemi dell’educazione, guardandone i dettagli, le minuzie, gli interstizi, le sfumature.

La tendenza e la tentazione secondo cui lo scenario ontologico di una disciplina contiene e rivela sempre un connotato auratico di lontananza, di profondità, di sacralità, quando invece si risente di un forte discredito nei confronti di ciò che è prossimo, che è fatto di corpo, superficie, dinamismo, allontana l’educazione dal mondo della vita, portandolo nella trascendenza.

Gli oggetti (di ricerca, di studio, quelli fisici, quelli materici) continueranno ad essere oggetti indifferenti, se non saranno assunti come problemi.

A trasformare gli oggetti in “cose” interviene il linguaggio, che li trasforma in cause, in motivi, in oggetti in cui si depositano e si sono depositati significati di tipo affettivo, intellettuale, culturale.

L’educare e l’educazione che assuma in sé il compito di narrare e narrarsi (Mancino, 2012) consente pratiche formative in grado di includere le cose non come oggetti fuori di noi, ma come elementi con cui intratteniamo – già – legami profondi.

Questo accade, per esempio, all’interno del Corso di Perfezionamento in Scienze, metodi e poetiche della narrazione, presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca, corso che si svolge per un arco temporale di sette mesi e che si rivolge a tutti coloro che intendono approfondire nello studio e soprattutto nella pratica, ovvero nell’esperienza, gli aspetti formativi della narrazione nei suoi risvolti riflessivi, progettuali e prospettivi ma soprattutto operativi. Attraverso moduli diversi e dando voce a docenti, testimoni, professionisti appartenenti alle più diverse discipline, il percorso di alta formazione post-laurea forma esperti che divengono in grado di padroneggiare e progettare il potenziale educativo e multidisciplinare della narrazione, sia all’interno delle consuete prassi educative e scolastiche, sia nelle ideazioni, progettazioni e realizzazioni di percorsi laboratoriali e di formazione che abbiano come metodologia preferenziale quella di tipo narrativo.

In tal senso, il corso sviluppa il tema della possibilità narrativa in chiave interdisciplinare, accogliendo al suo interno esperti delle discipline più diverse per poter esplorare la “narrazione” con lenti ora pedagogiche, ora letterarie, psicanalitiche, sociologiche, biologiche, terapeutiche, antropologiche, giornalistiche...

Durante il percorso vengono presentate le prospettive di chi fa della narrazione uno strumento o un ambiente di marketing, di vendita, di comunicazione; i partecipanti incontrano docenti del mondo accademico ma anche esperti e professionisti della comunicazione, di altre culture, esploratori dell’elemento narrativo inteso anche come testualità del quotidiano, della sfera religiosa, artistica, cinematografica, teatrale, museale, fotografica, fino alle più recenti attenzioni e declinazioni del giornalismo in chiave biografica e dell’attenzione anche politica al valore delle “storie”.



Particolare attenzione viene dedicata alle poetiche. Il corso esplora, infatti, le declinazioni della narrazione attraversando la fotografia, il cinema, il teatro, il testo filosofico, il dialogo e la conversazione, il testo narrativo, epistolare, poetico, su web o altri supporti, i linguaggi e le modalità comunicative e narrative dei mass media.

La proposta formativa si connota e si esplica in generi narrativi e soprattutto nel concetto e nelle forme della trama, che diviene un'esperienza di apprendimento, di espressione estetica, ma soprattutto una possibilità di visione e di ri-significazione.

In particolare, con riferimento al bordo linguistico che tale narrazione educativa consente e che si ritiene possa essere suggestivo in vista di un ritorno alle cose che permette un ripensamento del linguaggio, all'interno del corso i partecipanti possono vivere esperienze in ambienti extra-accademici e scolastici stimolanti ed attuali.

Oltre a visioni di film, partecipazione a festival, esperienze di archiviazione museale di tipo cinematografico, teatrale, mediante visite in ambienti carcerari, di cura, i partecipanti, anche grazie ad un accordo tra l'Università di Milano-Bicocca ed il Museo Guatelli di Ozzano Taro, possono avere accesso ad un'esperienza formativa tra le più significative.

Il Museo Guatelli o Museo del Quotidiano, presso Ozzano Taro, raccoglie al suo interno oggetti di vita contadina, oggetti estremamente radicati alle tradizioni di un contesto agricolo appartenente ad un recente passato.

In realtà ciò che il museo contiene e ciò che ha l'ambizione di rivelare e di offrire è il recupero di un valore immateriale rappresentato da racconti, testimonianze di chi quegli oggetti li ha posseduti, respirati, persi.

Quel che avviene, visitando il Guatelli (come con affetto tutti – dal direttore ai volontari, dai sostenitori agli avventori agli amici, fino ai componenti del comitato culturale, di cui chi scrive ha l'onore di far parte – chiamano e definiscono il luogo, insieme alla sua dimensione esperienziale) è l'incontro con la vicinanza ed insieme l'alterità delle cose.

Da un punto di vista apprenditivo e da un punto di vista narrativo-linguistico, l'alterità di quegli oggetti (vi si trovano ruote, canestri, gerle, i primi giocattoli meccanici, arcolai, pentole, scarpe adattate alle misure di generazioni dai piedi più lunghi dei padri, pantaloni rappezzati così tante volte da lasciare che il tempo conservasse non già il tessuto originale, quanto i fili e quindi i gesti che tengono ancora insieme l'idea di calzoncini maschili o di gonne muliebri) non viene riconosciuta attraverso processi di conoscenza di tipo intellettuale, o per un ragionamento, quanto, invece, mediante un coinvolgimento che si muove attraverso le due dimensioni di fascino e fiducia. “Riconoscere qualcosa come oggetto significa fermarsi di fronte ad esso, rimanerne affascinati, catturati, dargli credito, in un certo modo innamorarsene. Non ci potrebbe essere realtà consolidata in oggetto, con quella specie di vulnerabilità trasparente che hanno gli oggetti, se non ci fosse una sorta di amore verso la realtà” (Zambrano, 1996, p. 94).

L'amore per il mondo, secondo Maria Zambrano, è la via privilegiata per fare filosofia.

La filosofia di cui parla l'autrice spagnola è da sempre vicina alle cose, vicina soprattutto alla possibilità che il linguaggio che pensa e che si interroga sull'agire umano, sulle trasformazioni delle relazioni e dei legami tra gli esseri anche e soprattutto da un punto di vista formativo, possa ascoltare le cose nei loro linguaggi non umani, interrogandone l'origine.

Avere di fronte oggetti che fanno parte di un'estetica propria dell'elenco, dell'accumulo, della conservazione, significa sperimentare il momento dell'ingresso al museo come scrittura: i tracciati più intimi, le visioni del mondo non sono preordinati, ma fanno invece parte di un coinvolgimento e di una partecipazione di tipo estetico che lega il soggetto a ciò che sembra tacere ma che si impone, in uno spazio espositivo, come estremamente loquace.

Tale opzione formativa non si limita all'esperienza narrativa di ricostruzione di memoria o di connessione evocativa o poetica. Il rapporto con la cosa, nella sua più evidente datità e nella sua dinamica di vicinanza-lontananza, permette al pensiero ed al linguaggio dell'educazione di interrogare (nell'altro come nell'oggetto e sempre con delicatezza (Mancino, 2013)) la parola segreta; quella che si dice e quella che si ritrae, si ritira.

Questo consente di volgere la medesima attenzione non solo nel territorio del linguaggio vivo, ma nella pietra, in quel che pare avvolto dal più profondo mutismo.



È quello che realizza un artista giapponese che espone da settembre 2016 una sua antologia presso l'Hangar Bicocca – altro ente con cui l'Università di Milano-Bicocca ha stretto un accordo di collaborazione e che consente agli studenti sia del corso di perfezionamento, sia del corso di filosofia dell'educazione del dipartimento di Scienze umane per la Formazione “R. Massa” di visitare uno spazio espositivo tra i più suggestivi.

Kishio Suga lavora ed espone le sue opere dalla fine degli anni Sessanta. Ha fatto parte del gruppo artistico Mono-ha, che letteralmente significa “la scuola delle cose”.

Facendo ricorso ad oggetti e materiali naturali o industriali, Suga realizza combinazioni, esposizioni e disposizioni che impongono allo sguardo ed allo spazio un'interrogazione sulla presenza fisica stessa delle cose.

Isolando ed accostando pietre, rami, elementi di acciaio, Suga fa sì che lo spettatore provi lo stupore del proprio linguaggio, si muova cioè di fronte alle cose sentendo quanto sforzo aveva fatto prima per liberarsene.

Prima di vedere una pietra in uno spazio espositivo, la pietra era una pietra. La filosofia e la logica avevano fatto fallire l'estasi, aveva avuto luogo uno strappo.

Il linguaggio disciplinato che si era allontanato dalla poesia e dall'innamoramento per le cose aveva fatto sì che si provasse quasi un furioso desiderio di distaccarsi dalla materialità della pietra, dalla nostra capacità di trasformare gli oggetti in cose per rendere la nostra vita in una vita non solo più sensibile, perché attraversata da un esistenzialismo estetico, ma addirittura più sensata.

La distanza dalle cose risponde al passo di quel che Maria Zambrano chiama un “affannoso cammino”, che corrisponde ad uno “sforzo metodico per catturare qualcosa che non abbiamo e di cui siamo talmente bisognosi da strapparci da ciò che abbiamo senza averlo cercato” (Zambrano, 1998, p. 32).

Lo strappo che è avvenuto è quello che ha allontanato il linguaggio (e la filosofia) dalla meraviglia e dallo stupore, dalla partecipazione all'immediatezza delle cose.

L'arte e gli elementi estetici dell'esperienza umana approssimano il linguaggio al mondo mostrando quanto la scrittura che non si sa leggere, che non sa quindi transitare dalla mediazione di un oggetto altro, di un'alterità che le cose provocano con una perentoria intensità, diviene una non-lettura e crea non-lettori che non vivono il mondo, ma intercettano le forme e non certo gli eventi, che percepiscono le riduzioni, gli stereotipi e le routine, non certo l'accadere.

Dentro al Guatelli il linguaggio si muove a raccontare il pensiero.

Nelle “situations” di Kishio Suga si giunge ad uno spazio, ad una installazione denominata “Left Behind” in cui un unico cavo di metallo industriale viene teso congiungendo le pareti in diversi punti e su due distinte altezze creando intrecci su cui l'artista ha posto blocchi di pietra e di legno in equilibrio precario.

Lo spazio è inaccessibile.

Gli oggetti qui divengono cose, cause di sguardi. Gli oggetti formano il soggetto, imponendogli la sua natura che lo porta sotto, sub, a cercare cosa tenga insieme elementi tanto diversi e apparentemente casuali.

Così il soggetto si inabissa, trova il filo, racconta per filo e per segno non solo quel che vede, ma soprattutto il proprio sporgersi, il proprio vedersi vedente e sentirsi sentiente.

Non un suggerimento da poco per un linguaggio dell'educare che voglia sporgersi oltre i propri bordi e non chiudere il libro di parole già scritte, ma abitare lo spazio del dire dall'interno, rischiando che la poesia, rimessa in dialogo con la filosofia e con il linguaggio, si profili sempre più come un sapere dell'esperienza, come un sapere che interroga l'esperienza lì dove accade, tra gli ostacoli, tra i problemi, vicino alle cose.

### Bibliografia

- Derrida, J. (1969). *Della grammatologia*. Milano: Jaka Book.  
Derrida, J. (1971). *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.  
Mancino, E. (2012). Narrare con altri linguaggi. In D. Demetrio (A cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 219-292). Milano: Mimesis.  
Mancino, E. (2013). *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*. Milano: Mimesis.





- Sini, C. (1994). *Filosofia e scrittura*. Roma-Bari: Laterza.  
Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Cortina.  
Zambrano, M. (1998). *Filosofia e poesia*. Bologna: Pendragon.



BUONE PRASSI

LA BIC NERA: GENESI DI UN ROMANZO  
DENTRO E FUORI DAL CARCERE  
*di Carolina Maestro*

*La Bic nera* è il titolo del romanzo ispirato all'esperienza di insegnamento nella sezione carceraria del Liceo Artistico Ruggero II di Ariano Irpino, nell'anno 2012-2013.

Al bisogno di condivisione del mio vissuto quotidiano di docente in una situazione educativa speciale, si è unito il desiderio di fare conoscere “all'esterno” le storie dei miei studenti attraverso un percorso di scrittura autobiografica che considera le relazioni come motori di cura e che recupera il ruolo della scuola.

In questo lavoro illustreremo la genesi del romanzo e la progressiva costruzione della sua struttura; racconteremo le difficoltà che incontra un docente al suo ingresso in una casa circondariale; insisteremo sull'importanza di mantenere la traccia delle relazioni “di fuori” per una buona pratica di quelle “di dentro”; affermeremo, infine, la peculiarità del racconto autobiografico come forma possibile di recupero consapevole delle relazioni e del sé.

Nel romanzo le due trame dell'insegnante e degli studenti si sono indissolubilmente intrecciate, sono diventate racconto e documento: da una parte il diario intimo dei passi compiuti dal “fuori”, ossia dal docente che entra in carcere con il suo bagaglio di ansie, timori e incertezze, dall'altra le parole del racconto “da dentro”, vale a dire quelle degli studenti che vivevano la dimensione-classe e i momenti delle lezioni come una “pausa” dalla loro detenzione oltre che come occasioni di apprendimento.

La forma autobiografica del racconto è stata la dimensione elettiva e l'esito naturale del recupero e della consapevolezza delle individualità e dei vissuti da parte di ciascun allievo, dipanandosi e legittimandosi attraverso il supporto delle relazioni, il confronto con i pari e la mediazione con il docente.

Le storie degli studenti hanno rappresentato per me stessa delle occasioni di riflessione, sono state “cartine al tornasole” di miei vissuti emotivamente contigui e, allo stesso tempo, simulacri e spettri di mie inquietudini e paure che, in una sorta di reciproco e maieutico processo conoscitivo, mi hanno spinto, in egual maniera, a narrare di me, nella forma di frammento autobiografico.

In tal senso la ricerca-azione del docente si configura come un processo osmotico in cui la maieutica passa attraverso la rivisitazione dei vissuti di tutti i protagonisti di un ambiente straordinario come l'aula di una scuola in carcere.

*La Bic nera* is the title of a novel inspired by the teaching experience in a penitentiary (prison section of Liceo Artistico Ruggero II, Ariano Irpino), in the year 2012-2013.

The personal need of expressing and sharing my daily experiences of teaching in a special educational situation, joined by the desire to show and carry “in the outside world” the stories of my students through an autobiographical writing path, considering relations as healing experiences, and re-evaluating the school's role.

In this paper we will illustrate the inception of the novel and the gradual construction of its structure; we will tell about difficulties of a teacher who is introduced to the world of prisoners' education; we will focus on the importance of keeping track of the “outside” relationships for a good practice of those “inside”; we will affirm, finally, the peculiarities of autobiographical story as a possible form of conscious recovery of relationships and rediscovery of oneself.

In the novel the two plotlines of the teacher and the students are inextricably interweaved, becoming at same time story and documentation of experiences: on one hand the intimate diary of the steps from the “outside”, that means by the teacher who enters in a prison with his wealth of anxieties, fears and uncertainties, on the other hand the words of the story from the “inside”, namely those of the students who lived the classroom time as a “break” from their detention as well as learning opportunities.



Autobiography was the elective dimension and the natural outcome of recovery of the identities and the experiences of each student, encouraged by the support of the relationships, the comparison with their peers and the mediation with the teacher.

Students stories represented for myself opportunities for personal reflections. In the autobiographical paths of my students I found simulacra and spectra of my disquiet and fears that led me, in a kind of mutual and maieutical cognitive process, to write about me in the autobiographical fragment style.

In this way the research process of the teacher takes shape of an osmotic process characterized by the interaction of the experiences of all the protagonists of an extraordinary context such as the classroom of a school in a prison.

## 1. Introduzione

“Scrivo da qualche anno dopo, scrivo perché tutte le mattine ci passo davanti ma non mi fermo più lì con i miei libri, i quaderni, le fotocopie, le penne, la mia penna: la Bic nera, l’unica possibile, l’unica ammessa lì dentro. Casa Circondariale di Ariano Irpino: sezione maschile adulta. Ci ho insegnato un anno e probabilmente avrei continuato per sempre.

Non ho mai insegnato in carcere e ho sempre usato penne dall’inchiostro di vari colori; modelli e colore non hanno mai avuto importanza. Fino al nove ottobre. Nove ottobre duemiladodici: il mio primo incarico annuale”.

Questo è l’incipit de *La Bic nera*, la cui scrittura è iniziata in parte nel 2012-2013, in coincidenza con il mio anno di insegnamento di materie letterarie in una classe del primo anno del Liceo Artistico “Ruggero II” di Ariano Irpino (Avellino), sezione carceraria, per poi riprendere e concludersi nel 2016, dopo una lunga fase di elaborazione e sistemazione dei contributi.

Al bisogno personale di espressione e di condivisione del mio vissuto quotidiano di docente in una situazione educativa speciale, si è unito il desiderio di fare conoscere “all’esterno” le storie dei miei studenti attraverso un percorso di scrittura autobiografica che ha avuto come finalità un processo di ripensamento globale della propria esistenza, prima e durante la detenzione, e di una ricollocazione di se stessi nell’ambito di una rete di relazioni – come tramiti, riceventi o propulsori – all’interno della propria classe, dell’istituto e, a distanza, nel proprio ruolo di marito, padre, figlio, fratello, amico.

Gli obiettivi sono stati:

- avviare un processo di riflessione con se stessi;
- riscoprire la propria dimensione intima e rinforzare la propria identità;
- recuperare, anche solo a livello emotivo, le dinamiche relazionali esterne per una riformulazione di quelle interne all’istituto detentivo;
- rivalutare le relazioni interpersonali non più coatte ed occasionali ma inserite in una rete di rinnovato sostegno reciproco e considerate come “opportunità di cura”;
- riconsiderare la propria dimensione di studente come fruitore attivo e partecipe del processo di istruzione e formazione precedentemente sospeso o fallito.
- illustrare la genesi del romanzo e la progressiva costruzione della sua struttura a partire dalla prima fase di diario personale;
- esplicitare le difficoltà che incontra un docente al suo ingresso in una casa circondariale;
- sottolineare l’importanza di custodire/recuperare la traccia delle relazioni “di fuori” per una buona pratica di quelle “di dentro”;
- ribadire la peculiarità del racconto autobiografico come forma possibile di recupero consapevole delle relazioni e del sé.

Il racconto autobiografico, per molti dei partecipanti, ha rappresentato anche l’occasione per ripensare alla propria dimensione di studente, passata e presente, rinvigorendola di nuovi stimoli e rielaborandola con il filtro critico e consapevole dell’età adulta.

La scuola in carcere rappresenta l’opportunità di un completamento di un ciclo di studi interrotto da giovani ed è utile in considerazione di un futuro reinserimento sociale.

La dimensione autobiografica, come occasione di recupero e di riappropriazione del sé, è stata l’unica strategia possibile in un contesto rieducativo ed ha rappresentato un efficace espediente interpretativo delle dinamiche individuo/gruppo in una situazione detentiva: “ciò che la persona pensa di



aver fatto, i motivi per cui pensa di averlo fatto, in quali tipi di situazione pensava di trovarsi e così via” (Bruner, 1992, p. 116). Parimenti ha favorito un duplice processo di fiducia reciproca e di affiatamento tra compagni e di affidamento all’insegnante, innescando la presa di coscienza ed il riconoscimento critico di vissuti complessi, di relazioni problematiche e di non-detti che sono andati poi a concretizzarsi sottoforma di sfoghi, resoconti, desideri. I vari contributi sono stati quindi letti e condivisi in classe ed ognuno ha avviato, assecondando diversi gradi di consapevolezza, un proprio processo empatico identificativo che si organizza in una struttura di reciprocità e di rispecchiamento tra pari (Galanti, 2001).

La traccia, l’esperienza o il ricordo delle relazioni esterne ha agevolato e promosso la pratica di quelle interne, in una parabola progressiva di continuità emotiva, di cura e di consapevole e attiva partecipazione alle “vite degli altri”.

Ne *La Bic nera* si distinguono due sezioni: il racconto autobiografico del docente e quello dei propri allievi. Le due parti sono tra esse speculari e interdipendenti ed ognuna funge da supporto e da fulcro maieutico all’altra, in un processo caratterizzato dalla reciproca consapevolezza della complessità dei vissuti, delle relazioni, degli affetti.

In questo saggio, che fa da cornice ad alcuni contributi scelti, cercherò di:

## 2. Dal diario al romanzo: il bisogno di raccontarsi

Quando ho iniziato a scrivere *La Bic nera* non avevo pretese letterarie o finalità precise ma assecondavo un’urgenza insopprimibile di ri-raccontare a me stessa gli episodi dei quali ero stata protagonista o ai quali assistevo durante le ore di lezione. Si è andato così definendo un diario dei giorni trascorsi che, seppure talvolta in forma frammentaria e modalità sporadica, ha assunto nel tempo una funzione quasi indispensabile e terapeutica, permettendomi di circoscrivere un’esperienza emotiva molto intensa, dai contorni così labili ed espandibili tanto da invadere letteralmente gran parte della mia sfera intima e privata.

Il diario rappresenta una dimensione letteraria rassicurante che permette spazi profondi di riflessione, garantisce la rielaborazione quasi contemporanea del vissuto, oggettivando emozioni talvolta difficili anche da riconoscere, oltre che da gestire, scaturite in circostanze e luoghi di per sé problematici. Inoltre offre il privilegio della rilettura e di una iniziale, esclusiva condivisione con se stessi: “La carta è più paziente degli uomini”; rimuginavo entro di me questa massima in una delle mie giornate un po’ melanconiche mentre sedevo annoiata colla testa fra le mani, incerta se uscire o restare in casa, e finivo col rimanermene nello stesso posto a fantasticare” (Frank, 2014, p. 8).

Parimenti ho ritenuto importante, e quasi doveroso, raccogliere le testimonianze di molti studenti che, spontaneamente o di risposta ad un mio stimolo, durante un compito in classe o durante le lunghe ore da soli, hanno raccontato con estrema sincerità le proprie storie personali, quasi sempre polarizzate attorno a figure familiari di riferimento o ancorate ad affetti lontani o perduti oppure relative al periodo scolastico interrotto in età giovanile.

“Non potevo permettere che i loro scritti restassero su pezzi di carta o sulle colonne dei compiti in classe” (Maestro, 2016b, p. 74), destinati ad essere assemblati in plichi da segreteria invece di essere letti, condivisi ed apprezzati da chi, diversamente, non vi avrebbe potuto avere accesso.

Tuttavia non tutti hanno reagito allo stesso modo e con gli stessi tempi. La diffidenza è stato l’ostacolo più difficile da superare. La destinazione dei propri scritti, il timore che il proprio elaborato potesse essere letto – il che equivale ad essere spiato, controllato – ha costituito, per alcuni, una preoccupazione importante che ha frenato, e inizialmente compromesso, quel processo di fiducia e di tacita garanzia di riservatezza che si innesca normalmente nella relazione alunno – docente: “Chi lo legge, professore?”. Fu questa la prima domanda che mi fu fatta. All’inizio non capii, pensai ad una presa in giro, poi realizzai subito che all’idea di tema era collegata quella di sospetto: il tema come mezzo di controllo. ‘Noi vogliamo sapere questo tema addo’ va...’ questa fu la chiosa” (Maestro, 2016b, pp. 55-56).

I temi che i miei allievi hanno scelto di trattare sono stati suddivisi in due parti: quello delle relazioni personali e degli affetti e quello relativo al proprio percorso scolastico. Il filo conduttore di entrambi è il senso di rimpianto per i non-detti; la riflessione circa la superficialità nella gestione dei rapporti con le persone care, soprattutto verso quelle che non ci sono più; la richiesta di perdono e di





comprensione; il desiderio di riscatto anche attraverso l'istituzione scolastica che offre loro una seconda possibilità.

Le due trame si sono così indissolubilmente intrecciate, sono diventate racconto e documento: da una parte il diario intimo dei passi compiuti dal “fuori”, ossia dal docente che entra in carcere con il suo bagaglio di ansie, timori e incertezze, dall'altra parte le parole del racconto “da dentro”, vale a dire quelle degli studenti che vivevano la dimensione-classe e i momenti delle lezioni come una “pausa” dalla loro detenzione oltre che come occasioni di apprendimento.

### 3. *Il primo giorno: quando il fuori si fa dentro*

“Tra le prime preoccupazioni della mia giornata c'era: ‘Come si entra in un carcere? Si entra dal loro stesso portone?’. Quella di chi avrei incontrato lì dentro era la seconda. Quel giorno ero felice, di quelle felicità circa le quali non ti interroghi, felicità vaporose che possono riservarti tutto o niente. Quelle che definisco le felicità instabili. Nessuno mi aspettava o perlomeno chi era alla porta non aspettava un professore; era il primo anno che c'era la scuola in carcere. Era tutto nuovo, anche io. Aspettai un po' e nell'attesa mi fu chiesto se volessi andare a prendere un caffè. Sulle prime pensai ‘fuori’ ma poi realizzai che in carcere esisteva il bar, quello che loro chiamano ‘spaccio’, così accettai ed ebbi dinanzi il primo, uno di loro, anche se non ne aveva l'aria. Mi servì un espresso, gli sorrisi e mi avviai dov'ero un minuto prima, in attesa di scendere ‘lì sotto’, come dicevano tutti. Per la prima volta avevo avuto l'idea del fuori che entra dentro” (Maestro, 2016b, p. 13).

Il senso di estraneità verso luoghi mai visti prima e l'impatto con un'umanità, per così dire, nascosta, oltre che dolente, accentuano il senso di disorientamento del docente che entra per la prima volta in carcere, tanto da fargli vivere, in un'ottica del tutto rovesciata, una sensazione di esclusione (Maestro, 2016a).

Il docente è una delle tante persone “del fuori” che entra dentro ma che, a differenza di molti altri operatori, quali educatori, medici, psicologi, che lavorano prevalentemente in una relazione uno-ad-uno, secondo protocolli di cure o trattamenti individuali, si trova ad interagire con più individui contemporaneamente, i quali, di fatto, formano una classe compatta nonostante eterogenea. I detenuti ammessi a frequentare le lezioni, pervenuti dopo numerosi colloqui e lunghi periodi di osservazione, si differenziano per luogo di provenienza geografica e contesto sociale di appartenenza, età anagrafica, padiglione, dunque tipologia di reato.

“Il primo giorno in cui arrivai li trovai già seduti. L'aula somigliava ad una di quelle scolastiche ma con la differenza che era lunga e stretta, due file parallele dietro ad una porta di vetro. Erano già girati verso di me, animali in gabbia: mi stavano aspettando. Erano seduti in banchi da uno, uno dietro l'altro, in uno stanzone stretto e lungo con una cattedra alla fine ed una lavagna luminosa e sopra un finestrone con le grate. Erano tutti voltati verso di me, alcuni parlavano ad alta voce, altri ridevano e l'agente diceva loro di stare in silenzio. Una porta in plastica trasparente mi separava da loro” (Maestro, 2016b, p. 14).

La cosa che è stata più difficile da gestire sono stati gli sguardi dei primi giorni: occhi in attesa, come ad aspettare una verità, una soluzione, un ulteriore giudizio, a contemplare la possibilità di un'espiazione nello spazio angusto di un'aula che somiglia ad una scolastica ma che altro non è che uno dei tanti spazi dove si esercita un'intimità imposta e promiscua fra sconosciuti che, altrove, probabilmente, non si sarebbero incrociati mai.

Oltre all'iniziale difficoltà di interazione, il docente deve rapidamente adattarsi alle norme e alle procedure che regolamentano l'accesso in carcere e la permanenza durante le ore di lezione: dall'invito a riporre i propri effetti personali nell'armadietto, al controllo di libri, quaderni, fotocopie all'ingresso e in uscita, fino alla richiesta di utilizzo di un solo modello di penna, la Bic nera, che, essendo dotata di un corpo trasparente, non permette l'occultamento di alcunché al suo interno.

Dal momento in cui tali procedure vengono automaticamente incorporate in una routine quotidiana che diventa essa stessa un rituale di ingresso quasi rassicurante, si avvia quel singolare processo misto di consapevolezza e stupore, proprio del percorso conoscitivo reciproco tra docente e alunni. Questo percorso assume le forme di un processo totalizzante, esclusivo, profondo, che Fabio Geda (2011) descrive così: “Un maestro, in carcere, deve credere comunque nella bellezza, nella bellezza nonostante tutto. E deve cercarla anche lì, anche tra quelle mura. La bellezza, in carcere, è la solidarietà [...]. La bellezza, in carcere, è un carotaggio dell'anima; reciproco” (pp. 65-67).



Quando un docente entra in carcere si rende conto che la prima persona con cui dovrà fare i conti è se stesso. È quanto mi è successo quando ho sentito richiudere il pesante cancello alle mie spalle e ho avvertito sulle mani quell'odore di ferro arrugginito che mi sarei portata addosso per molti mesi, poi mescolato con quello di pasta e fagioli di primo mattino, di disinfettante nei corridoi e di molti altri ancora. I rumori, gli odori, le voci in un carcere si amplificano da soli, assumendo proporzioni altre e diventano “vita nonostante tutto”; sono potenti, inesorabili, differenti dai loro corrispettivi in altri luoghi. Sono portatori e portatrici di storie e ti scaraventano addosso brutali evidenze di un mondo greve e invisibile, ponendoti in contatto immediato con gli aspetti più oscuri e turpi della personalità umana, nelle sue purtroppo non rare eccezioni e manifestazioni.

Ho imparato a maneggiare dimensioni di spazio e di tempo per me fino ad allora sconosciute; ho continuamente preso le misure tra il “dentro” e il “fuori”; ho imparato a sorvegliare il lessico, ad omettere riferimenti a viaggi e a dimensioni ludiche e di evasione, a limitare esempi importati da contesti di intimità familiare.

Se la gestione degli spazi è visibilmente limitata e sorvegliata ed impone un adattamento piuttosto immediato, la dimensione temporale procede invece secondo logiche imprevedibili e secondo ritmi apparentemente ineluttabili e lenti tuttavia capace di dilatarsi straordinariamente o di contrarsi all'improvviso a seconda delle notizie, belle o brutte, che arrivano da fuori: una telefonata che annuncia un lutto o una nascita; l'esito di un processo.

“Il tempo in carcere è diverso ed è una cosa che non ho capito subito. Quando entri in carcere sei convinto che il tempo lì sia eterno, che le persone che hai davanti ne abbiano uno infinito, a disposizione, per cui consideri normale dire loro di fare una cosa, approfondire un argomento. Loro hanno tempo, pensi. I miei alunni, come tutti i detenuti impegnati in una qualche attività, erano invece prigionieri anche del tempo dei turni [...]. I primi giorni avevo paura a parlare del tempo, di tutti i tipi di tempo: quello atmosferico, quello dei ricordi, quello interiore. Tutto ciò che avesse a che fare con il tempo mi diventò difficilissimo da adoperare: dovetti in fretta inventarmi un lessico tutto mio. Il lessico delle ellissi; il lessico delle parole non dette”(Maestro, 2016b, p. 21).

Il tempo più spietato e crudele è quello interiore, dei ricordi, sospeso dal momento dell'arresto ma costantemente sorretto da una volontà ostinata di cristallizzare gli eventi e di trattenere nella memoria le persone di un “prima” che di fatto non esiste più, ha cessato di esistere dal momento in cui è iniziata la detenzione. Al tempo interiore di ognuno si sovrappone il tempo condiviso con gli altri che, a differenza del mondo esterno, non viene cercato, desiderato ma è inevitabile, pianificato, disciplinato e risulta pertanto ingombrante e coercitivo.

Chi entra per insegnare è spesso anche inconsapevole ostaggio non solo delle proprie paure ma anche di pregiudizi consolidati da parte di persone che, se da una parte giudicano impietosamente e si incuriosiscono morbosamente alle vicende dei reclusi – soprattutto quelli ‘illustri’, ciclicamente riproposti dai media – poi sanno anche trasformarsi in pacati osservatori ed indulgenti assolutori. Istitivamente, come è anche naturale che sia, si condanna chi sconta una pena, in quanto presumibilmente colpevole di un reato, ma si è, allo stesso tempo, anche solidali verso chi sta sperimentando la più dura delle condizioni umane: la privazione della libertà. Questa scissione perenne e latente che si prova è un ulteriore elemento schizofrenico di disorientamento per il docente. Egli dovrà muoversi, come un equilibrista, tra il terreno della comprensione altrui, dell'inclusione, della motivazione, del sostegno psicologico e quello personale, intimo e inconfessabile, che spesso pende verso la condanna, si arrende a un facile giudizio, inducendolo a profonda e continua riflessione, anche circa la valenza etica, e non esclusivamente didattica, del proprio operato.

#### *4. Il “non luogo” del carcere: le relazioni esterne come tracce, le relazioni interne come cura*

Il carcere è un “non luogo”, al pari di quelli evocati nel paradosso di Marc Augé (2002), in cui gli spazi non creano “né identità singola, né relazione, ma solitudine e similitudine” (p. 95) e che “non operano alcuna sintesi, non integrano nulla, autorizzano solo per il tempo di un percorso, la coesistenza di individualità distinte simili e differenti le une alle altre” (Augé, 2002, p. 101) oppure rappresenta la materializzazione del concetto foucaultiano di “eterotopia” (Foucault, 2010).

Tuttavia il carcere può essere luogo più di qualsiasi altro nella misura in cui vi si attua il recupero delle relazioni, sia esterne che interne alla struttura detentiva.



Ogni detenuto ricorda, pratica, evoca, idealizza una o più relazioni che conserva all'esterno o che di fatto non esistono più, per varie ragioni. Quella relazione di fuori, o il ricordo di essa, si fa paradigma nel quotidiano; egli la sperimenta, la rivive e cerca di ritrovarla nei nuovi rapporti che instaura tra i pari (compagni di classe e/o di cella) e/o con il docente di turno, e la esercita nelle modalità che ha conosciuto fuori e prima e/o che egli reputa consone. Le relazioni esterne sono tracce, piste esperienziali sulle quali si innestano nuove dinamiche conoscitive con e verso l'altro. E sono proprio le relazioni all'interno della classe e dell'istituto a offrire, fatalmente, una possibilità di ricostruzione del sé, di prosecuzione da un'interruzione, di riprogettazione, di riscatto etico, innanzitutto verso se stessi, laddove un rapporto con un parente, con la propria moglie, con un amico, o proprio con l'istituzione scuola, è stato compromesso o è venuto meno.

Così Antonio: “Alla donna che non ha temuto, davanti a tutti, di amarmi, voglio dire quanto mi dispiace. Nessuno ha previsto che sarebbe stato così difficile e adesso ripercorro, precipitosamente, l'inizio di tutto, in questa folle illusione di come eravamo prima. Mi vergogno, esserci dovuti dividere, nella disperazione che soffoca e uccide le pulsioni della vita. Urlando vi chiedo di riportarmi all'inizio della nostra storia ma tanto lo so che sono avvolto nell'oscurità che ha offuscato la tua visione. Sono un morto vivente recluso in questa tomba subdola” (Maestro, 2016b, p. 97).

Salvatore trova nella scrittura un espediente catartico in cui canalizzare volontariamente le sofferenze conseguenti ad un antico abbandono: “Oggi mi ritrovo a scrivere per esprimere tutte le mie emozioni e le sofferenze ma soprattutto per esternare la sofferenza di una lunga vita che è diventata una compagna di viaggio per ben quarantasette anni. Ricordo che quando avevo cinque anni ho assaporato il dolore dell'abbandono di mio padre perché quel maledetto giorno lui uscì di casa per recarsi al lavoro come suo solito ma non è tornato più a casa per stare vicino alla sua famiglia. Quel giorno ha cambiato radicalmente la mia vita e quella di mia madre” (Maestro, 2016b, p. 87).

Alla volontà di comunicazione di Salvatore fa da contraltare la rassegnata consapevolezza di Giuseppe, pervasa da infinita solitudine, ed il suo timore – quasi una rinuncia – di non essere capito se mediato da una comunicazione esclusivamente verbale: “Ciao, amico mio. Spero che con questo mio scritto riesca ad esprimerti quello che sto provando da tanti anni, chiuso qua dentro. Molte volte ho tentato di farlo però alla fine ci ho sempre rinunciato perché non è facile esprimere i sentimenti con le sole parole. Parole che non ho potuto dire, ed oggi le dico a te. È da qualche tempo che volevo parlare, visto che qua pure questo ci hanno tolto e tu sei proprio la persona adatta. Qua non c'è nessuno, anzi, per meglio dire, siamo in tanti, ma, come hai potuto capire, sono solo” (Maestro, 2016b, p. 123).

Ogni mattina ho stretto la mano di ogni mio studente e che fosse una prassi – anche tra di loro, ogni qual volta si incontravano – l'ho capito solo qualche giorno dopo. Ogni mano aveva una storia, dei solchi, gli uni diversi dagli altri, metafore lineari iconiche e sintesi essenziali di vite tortuose e avventurose, capitate infine tra i banchi di un istituto penitenziario a simulare età e comportamenti giovanili irrimediabilmente trascorsi ma, in un certo senso, ancora vivi e in protesta. Per ogni stretta di mano ho sperimentato intensità diverse: appendici frettolose e sudate di vicende, caratteri, comportamenti. Di ognuna di esse ho ipotizzato la storia per la quale si è resa protagonista e ne ho immaginate altrettante, che da quella mano, sono state oltraggiate, ferite, cancellate. Quella stretta di mano, quel “io ci sono”, come patto di rapporto umano ed educativo, metafora e simbolo di fiducia reciproca, opposta al concetto di segregazione e divisione per la quale si viene reclusi, è un altro tra gli elementi che contribuiscono alla creazione di un microcosmo relazionale all'interno di una classe in carcere e assolve ai principi fondamentali di interesse per l'altro, di mutuo sostegno e rispetto e di cura.

##### *5. Riflessioni conclusive: l'autobiografia come racconto relazionale*

La forma autobiografica del racconto è stata la dimensione elettiva e l'esito naturale del recupero e della consapevolezza delle individualità e dei vissuti da parte di ciascun allievo, dipanandosi e legittimandosi attraverso il supporto delle relazioni, il confronto con i pari e la mediazione con il docente.

Le fasi di progettualità sono state incentrate innanzitutto secondo un processo di recupero selettivo dei ricordi e di successiva socializzazione con la classe. L'intento è stato quello di ripensare a persone, dunque a relazioni, che sono state e sono significative e che, a causa della detenzione, hanno subito



mutamenti significativi nella qualità e nella frequenza dell'interazione: dall'allontanamento forzato alla sporadicità dei colloqui, dalla sospensione in una dimensione ideale, rassicurante e nostalgica, alla cesura effettiva nel mondo reale. L'obiettivo è quello di recuperarle o migliorarle in un processo trasformativo di rinnovata consapevolezza di sé, da soli, o in mezzo agli altri.

La diffidenza, che generalmente contraddistingue le prime fasi conoscitive di quasi tutti le dinamiche individuali e di gruppo in carcere, è stata aggirata invitando gli studenti a presentare in forma scritta, senza vincoli tematici, esperienze positive precedenti: un viaggio all'estero, la nascita di un figlio, quel lontano primo giorno di scuola. Lo scopo è stato quello di spingerli a raccontarsi, senza freni di sorta, in situazioni privilegiate di reciproco ascolto attivo, garantite proprio dalla dimensione mnestica e dalla positività dell'evento richiamato e messo in gioco, in cui vi è assenza di sofferenza e di rimpianto ma, al contrario, desiderio empatico di condivisione e compiacimento.

Il docente chiede dunque agli studenti di collegare l'esperienza descritta a persone e periodi della propria vita, facendo emergere così, in tutta la loro pienezza e problematicità, relazioni taciute o mai menzionate, collegate a figure importanti di riferimento, appartenenti prevalentemente alla sfera familiare che, per vari motivi, costituiscono motivo di malessere durante il periodo della detenzione. La fase di elaborazione scritta permette a ogni alunno di narrare di sé soffermandosi sulla criticità di una determinata relazione, autoanalizzandosi senza inganni o stratagemmi in quanto ognuno è innanzitutto scrittore e lettore di se stesso. Si incoraggia così il recupero di una propria dimensione identitaria, promuovendo un processo di autostima e di fiducia grazie all'ascolto delle esperienze altrui e alla condivisione delle proprie. “L'autobiografia rappresenta non soltanto il racconto della propria storia personale, ma anche il modo in cui ogni individuo lo rielabora, lo ricostruisce e lo restituisce agli altri. Essa rappresenta la piattaforma per qualsiasi percorso di introspezione e di approfondimento: dalla scrittura di un elaborato alla creazione di una poesia, di un disegno”(Maestro, 2016b, p. 16).

Il docente funge da vigile ed equilibrato garante e mediatore dei processi.

In alcuni casi il racconto autobiografico si è andato orientando, intenzionalmente o no, verso la struttura narrativa della confessione, rispondendo forse ad ancora sommerse o inconfessate esigenze dettate anche da moti legittimi di disperazione, come ben esplicita Maria Zambrano (1997): “Senza una disperazione profonda l'uomo non uscirebbe da sé, perché è la forza della disperazione che lo porta a trascinarsi a parlare di se stesso, cosa assolutamente opposta al parlare”(p. 46).

Le storie dei miei studenti hanno rappresentato per me stessa delle occasioni di riflessione, sono state “cartine al tornasole” di miei vissuti emotivamente contigui e, allo stesso tempo, simulacri e spettri di mie inquietudini e paure che, in una sorta di reciproco e maieutico processo conoscitivo, mi hanno spinto, in egual maniera, a narrare di me, nella forma di frammento autobiografico.

“Fare-autobiografia è formarsi; anzi, è formarsi due volte. È rileggere la propria formazione e mettere in moto un altro processo di formazione. Tale pratica, inoltre, appare centrale, irrinunciabile nella formazione dei formatori” (Cambi, 2002, p. 117). La rilettura consapevole delle mie esperienze di vita e di docenza precedenti, in un'ottica dinamica e interattiva di pratica didattica come docente-coach e formatore, mi ha permesso di individuare rinnovate prospettive di apprendimento e ipotizzare ulteriori strategie di insegnamento.

La formazione ricomincia ogni volta che accettiamo i cambiamenti, come sostiene Demetrio (2004). L'autobiografia permette dunque il ritorno a se stessi, in modo lucido e consapevole, nella dimensione dinamica e trasformativa dell'apprendimento continuo (Demetrio, 2004) e nella probabilità di replica di modelli efficaci e pratiche possibili. La pratica dell'insegnamento, non a caso, si regge proprio sulla preziosa possibilità di rimettersi in discussione, di fare della propria autobiografia un momento di condivisione maieutica, di analisi continua di se stessi nell'ottica di una continua ricerca-azione che conduce alla scoperta e all'approfondimento di tutto ciò che apparentemente sembra sfuggire ogni volta che viviamo una “prima volta”.

### Bibliografia

- Augé, M. (2002). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.  
Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.  
Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.





- Demetrio, D. (2004). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galanti, M. A. (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
- Geda, F. (2011). *La bellezza nonostante*. Massa: Transeuropa.
- Foucault, M. (2010). *Eterotopia*. Milano–Udine: Mimesis.
- Frank, A. (2014). *Diario*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Maestro, C. (2016a, Ottobre 2). “Parole da dentro”: didattica inclusiva per alunni in carcere. *Scuola Italiana Moderna*, 124, 11-15.
- Maestro, C. (2016b). *La Bic nera*. Roma: L'Erudita.
- Zambrano, M. (1997). *La confessione come genere letterario*. Milano: Bruno Mondadori.



BUONE PRASSI

EDUCARE ALLA MUSICA:  
VECCHIE REALTÀ, NUOVE UTOPIE  
di Gianni Nuti

Questo contributo vuole tracciare delle linee di prospettiva per lo sviluppo dell'educazione alla musica pratica in un contesto complesso nel quale i ruoli delle accademie, ancora oggi fondate in Italia su finalità e programmi di impronta ottocentesca, risultano inadeguati, le innumerevoli scuole popolari disseminate sul territorio risultano poco organizzate a sistema, ma paiono piuttosto impegnate a salvaguardare il proprio ambito di azione e la correlata utenza di riferimento, e infine le scuole dell'obbligo vivono un virtuoso processo di integrazione e verticalizzazione dell'istruzione musicale ancora acerbo.

La strada che si propone è radicata nella storia d'Europa e recupera il valore del fare artigiano e della conoscenza incarnata arricchita da sistematiche pratiche riflessive: ricollocando la corporeità espressiva al centro, è possibile accogliere le pluralità e le differenze di cui la società odierna è composta. Una esperienza progettuale temporanea è presentata a titolo esemplificativo come l'embrione di un sistema ambizioso, ma realizzabile in cui la musica pratica diventa strumento di espressione e di conoscenza del mondo accessibile a tutti.

This paper aims to draw perspective lines for the development of education to practice music in a complex environment in which the roles of the academies, in Italy still based on the purposes and programs of nineteenth-century mark, are inadequate, the countless popular schools scattered throughout the territory They are poorly organized in a real system, but seem rather committed to preserve its sphere of action and related user reference, and finally primary and secondary schools now live a virtuous process of integration and verticalization music education still immature. The road that melon is rooted in the history of Europe and retrieves the value of the artisan making and knowledge embodied enriched by systematic reflective practice: relocating the expressive physicality at the center, you can receive the plurality and differences from which today's society is composed. A temporary project experience is presented by way of example as the embryo of an ambitious system, but achievable where the practice music becomes a means of expression and knowledge of the world accessible to everyone.

Vivo in montagna dove il senso del limite si fa roccia a ogni sguardo. Dinanzi a questo muro mi si pongono tre alternative: stare fermo e lasciarmi crogiolare da questo confortante catino di alberi e terra, scalare le montagne e godermi l'orizzonte una volta arrivato alla cima o usare l'immaginazione e pensare ad altri mondi oltre gli spazi che abito. Ho scelto questa strada per attitudine, non per pigrizia. E poi, come ricorda Baricco in *Novecento* (1994), da vecchio musicista, ho bisogno di limiti: i tasti del pianoforte mi permettono di esplorare, tra il primo e l'ottantottesimo, l'infinita gamma di possibilità combinatorie che permettono e "incantare" tutte le esperienze del mondo in una sola, senza sconfinare nel vero mondo che è troppo grande, troppo vasto, terreno di Dio, non di un uomo... I confini mi servono per sopravvivere oltre.

Allora mi immagino che domani chiuderanno i Conservatori di Stato, con la loro vocazione a selezionare talenti veri o presunti (Colvin, 2009) lasciando, con sadismo chirurgico, eserciti interi di morti e feriti sul campo continuando, nel terzo millennio, ad applicare metodi efficaci su un allievo che non c'è più: italiano, preindustriale, medio borghese, vive in casa con papà, mamma e sorellina, è disciplinato, rispetta le autorità costituite e osserva le regole della civile convivenza e della buona educazione tanto in casa quanto, a maggior ragione, fuori; accetta il sacrificio e l'assenza di significato di ciò che sta facendo ora, perché il maestro e i genitori gli fanno presagire un futuro glorioso e redditizio a condizione che si immoli oggi sull'altare delle scale e degli arpeggi a 150 di metronomo (Nuti, 2011).

Auspicio, di conseguenza, che gli insegnanti di musica pratica operanti in ogni ordine di scuola la smettano di guardare alla classe di conservatorio come il paradiso del vero musicista, pensando che



il loro ruolo per i bambini o i giovani di qualunque età come per gli adulti sia un surrogato di ciò che veramente avrebbero meritato se il mondo non fosse stato verso di loro inclemente e ingiusto.

Vedo avanti ripensando a un passato ben più remoto, quello rinascimentale, dove matura la cultura umanistica e insieme un'idea di Europa che oggi siamo chiamati a difendere da molte insidie, quella dei diritti civili e dell'attenzione agli ultimi, il più ricco teatro di bellezze del mondo e il massimo catalizzatore di pensieri culturali profondi provenienti da ogni parte del globo.

Penso così a poche città-bottega, crocevia di musicisti e d'artisti d'ogni disciplina e provenienza che, con specificità professionali differenti e storie diverse incarnate e senza barriere culturali vivono giornate intere insieme ingegnandosi e cercando strade nuove d'espressione (non studiando), ma anche scambiandosi idee o semplicemente complicità implicite attraverso la vicinanza mentre sorseggiano un bicchiere di vino e guardano le colline intorno, dormono in alberghi diffusi, parlano con la gente del posto e ne respirano la civiltà: pensatori e artigiani che lavorano insieme cooperando e fecondando ogni angolo del borgo di spirito operoso e creativo. Gli allievi? Penso alle generazioni nuove che contribuiscono ad alimentare questo spirito, anzitutto con l'energia vitale: trovando nuove forme per manifestarsi, senza imprigionarsi dentro modelli logico-razionalistici predefiniti, ma muovendo da un desiderio di conoscere che a volte è da risvegliare attraverso il potere della narrazione avventurosa (Dallari, 2005). Così, vedo i nativi digitali mentre recuperano una relazione antica con la materia duttile, manipolabile tra le proprie mani, riacquistando un contatto diretto tra sensi e forma esercitando il pensiero mentre una sostanza prende corpo. Questo richiede l'adozione di un tempo artigiano, non industriale e men che meno digitale, dove il piacere si percepisce nella lentezza, nelle scoperte minimali (Micelli, 2011), come quelle che guadagna il viandante lungo il Cammino di Santiago.

Qui si deve permettere a tutti di sviluppare pratiche d'eccellenza non per dimostrare un controllo perfetto delle performance, né per ostentare il proprio atletismo bruciando il tempo-vita, consumandolo in fretta, ma per sentirsi vivi istante per istante. Per ciò ciascuno è costantemente teso verso un'attribuzione dei segni e dei gesti più nitidi, portatori dei significati più profondi; nelle botteghe ciascuno deve potersi rivelare vedendo riconosciute le proprie emozioni e rappresentati gli stati affettivi meno descrivibili con la più vasta gamma di possibilità espressive diverse.

In una recente intervista Richard Sennett ricorda come il suo amico Alfred Brendel affermi di avere studiato per tutta la vita il punto sopra la nota, il segno di staccato, individuando circa 40/50 modi diversi di eseguirlo, d'interpretarlo: ci vuole del tempo per chiedere alla propria mano di toccare una tastiera, pizzicare una corda o percuotere una membrana incarnando al meglio tutti i contorni che i moti dell'anima producono dentro (Sennett, 2008).

Un'esperienza circoscritta nel tempo, ma diventata un vero e proprio laboratorio sperimentale rispetto a questo recupero di prospettiva didattica, è rappresentata dalla Vacanza-studio Cluster, nata nel 1993 in Valle d'Aosta, quando in Italia gli unici appuntamenti estivi erano occasione di perfezionamento per musicisti esperti. La sfida fu quella di accogliere giovani e bambini di ogni età, ma anche alcuni adulti con differenti livelli di competenze strumentali anche molto acerbe, disponibili a vivere e pensare la musica in un modo differente rispetto a quello esperito durante l'anno: per esempio coltivando la pratica dell'improvvisazione di gruppo guidata – o meglio suscitata – da un conduttore (si veda ad esempio la partitura *Metamorfosi* di Alberto Mandarini in nove parti liberamente ispirata a “Le Avventure di Pinocchio” [www.albertomandarini.com/uploads/METAMORFOSI%20SCORE%20IN%20C.pdf](http://www.albertomandarini.com/uploads/METAMORFOSI%20SCORE%20IN%20C.pdf)).

Con questa strategia compositivo/creativa, ciascuno con le proprie individualità – ma coralmente – ha avuto la possibilità di indagare sulle potenzialità espressive del proprio strumento liberandolo dalle convenzioni nelle quali era costretto da un insegnamento accademico, ha concorso a generare mostri di suono, elegie informali e atmosfere surreali estemporanee, come fenomeni scaturiti dal corpo collettivo, senza esserne realmente posseduto, come una specie di mistero seducente... Tutto questo sperimentando una libertà piena proprio perché limitata dalle gestualità del direttore, dalla fisiologica dilatazione e segmentazione dei tempi espressivi di una compagine orchestrale, dalle dinamiche estemporanee determinate da quell'implicito, intenso rapporto tra interpreti e pubblico. Nella bottega naturalmente ciascun allievo aveva l'opportunità di indagare sulla materia con l'aiuto dell'insegnante di strumento specifico, ma anche di confrontarsi e di lavorare insieme ai compagni, con spirito cooperativo e una naturale attitudine dell'intero milieu umano all'inclusione.



Non solo: in questo appuntamento annuale al quale partecipavano oltre 120 ragazzi provenienti da ogni parte d'Italia le musiche scritte erano composte appositamente dagli insegnanti, dai mastri artigiani per quel parco strumenti disponibile quell'anno, cucito addosso sul corpo collettivo che conoscevano, al quale erano legati da un'affezione quasi amorosa. E si trattava di pezzi che includevano un valore didattico, inauguravano nuove modalità di impiego dello strumento, permettevano di scoprire e padroneggiare una sequenza di gesti che gli allievi non avevano mai avuto l'occasione di esperire. Oppure erano pezzi assemblati dai ragazzi stessi, a volte anche insieme, con l'aiuto dei loro maestri.

I tempi della vita comunitaria erano permeati completamente dal lavoro, sempre insieme a qualcuno ma a geometria variabile e con il rispetto dei ritmi di ogni individuo, senza eccitazioni competitive ma con rispetto assoluto della diversità: per i principianti ad esempio ritagliavano ruoli adeguati, capaci di valorizzare quanto poco era già posseduto e, nel contempo, di stimolare all'incremento delle conoscenze senza umiliazioni o reprimende.

Infine, in bottega le cose che si forgiavano sono odorose, visibili, palpabili, insistono sulle nostre pelli: per possedere la musica è utile, talora indispensabile, esaltare la valenza multimodale dello stimolo sonoro. La memoria uditiva non è separata da quella visiva, tattile, olfattiva, di gusto; la forma musicale non è avulsa da quella grafico-pittorica o ancor più coreutica; l'evoluzione nel tempo di un discorso musicale segue assai spesso i profili di una narrazione letteraria. Insomma, i sensi sono connessi tra di loro, uno richiama gli altri per disegnare contorni e colori degli stati affettivi. Per questo si tessavano trame tra musica e racconti, immagini e coreografie attorno a un tema dominante, che fungeva da sfondo integratore per suoni e vite che albergavano in quei luoghi per giorni. E il linguaggio del corpo, centro di ogni apprendimento profondo, era risvegliato nella sua espressività non solo con la pratica strumentale, ma anche con il gioco, la danza, insieme.

Un piccolo esempio di quel clima si può assaggiare guardando queste immagini:



Al di là degli sporadici tentativi di testare un modello, un intero sistema d'istruzione da bottega dovrà adottare la massima flessibilità possibile tra ordini di scuola, permettendo agli insegnanti di muoversi secondo le competenze e gli approfondimenti didattici e culturali che evolvono con loro su fronti diversi (Quartapelle, 1999), senza abbarbicare il ruolo sullo scoglio delle primarie o delle secondarie di primo e secondo grado, favorendo le cooperazioni interistituzionali tra professionisti e classi diverse, facendo entrare il territorio nei laboratori, rigenerando la cultura popolare, intrecciando le voci con chi vive la musica nelle strade, suona in banda, canta nei cori di provincia e frequenta scuole popolari.

Immagino la frequentazione periodica di visiting professor di varie nazioni, invitati per seminari e soprattutto laboratori; penso a situazioni in cui tutti, con livelli di competenza tecnico-strumentale differenti, età e abilità diverse concorrono per allestire almeno una grande produzione l'anno di musica inclusiva, capace di far trovare a ciascuno – per come è e per come può manifestarsi – un posto dignitoso nel quale vivere stati di pienezza e di unità.

Un meticciamiento tra varie forme d'arte non produce necessariamente un'Academy all'americana dove “saranno famosi”, perché l'Europa si esprimerà attraverso lo spessore culturale che la sua storia





ultramillenaria impone e soprattutto perché il progetto educativo e di civiltà perseguita curerà i processi di apprendimento e non solo gli esiti, vivrà di principi di cooperazione e non di concorrenza, non selezionerà ma promuoverà la massima inclusione possibile tra differenze. Per questo l'identità dell'Europa si gioca oggi su come è in grado di accogliere queste ondate crescenti di nomadi della disperazione, di vittime delle nostre stesse armi e dei mostri che abbiamo concorso a creare a sud e oriente della Terra.

Penso che le stagioni di concerti di cui la penisola è costellata più di quanto si immagini e nonostante la crisi epocale in cui ci troviamo abbia falciato tante orchestre e fatto cambiare mestiere a fior di strumentisti si dovrebbe integrare con le istituzioni formative con sistematicità e capacità di reciproco nutrimento: i grandi interpreti dovrebbero dedicare a margine del loro recital occasioni di collaborazione con gli studenti delle botteghe insegnando loro senza troppo parlare, lasciando ai corpi e alle comunicazioni implicite quel magistero più sottile e altrettanto penetrante di cui i giovani hanno gran bisogno. Inoltre, i cartelloni dovrebbero essere costituiti per metà dalle produzioni di bottega provenienti da varie parti d'Italia e dell'Europa, permettendo ai musicisti di ospitarsi reciprocamente nelle rispettive case, allargando di anno in anno la comunità artigiana: in questi modi si forma la cittadinanza europea...

Non basta però ipotizzare un modello strutturale e organizzativo per rivoluzionare un coriaceo vissuto ideologico collettivo, se si continua a insegnare la musica come la matematica, le scienze e le lingue invece di studiare queste discipline in modo musicale, visto che apprendere è ritmo, alternanza tra tensioni e distensioni, tempi legati e staccati, dialettica tra aspettative soddisfatte o eluse, desideri appagati o insoddisfatti (Nutti, 2009). L'insegnamento pratico della musica non può seguire l'unico stile cognitivo che la scuola italiana, dal Ventennio in poi, ha coltivato perché il più funzionale a favorire la crescita di un cittadino docile e asservito alle regole da una parte e a edificare una classe dirigente abbastanza ottusa da garantire stabilità ai centri di potere e solidità alle rendite di posizione di chi teme il cambiamento.

Oggi, anche come sistema economico e sociale stiamo pagando il fio per tutto questo.

Troppi insegnanti applicano alla didattica schemi standardizzati invece di differenziare il loro approccio con ogni allievo intercettando quello più adatto al suo modo di avere cognizione della realtà – analitico o olistico, logico o emotivo, categoriale o particolaristico, ecc... – allargando la breccia più proximale per poi distendere poco a poco il suo orizzonte e farlo uscire fuori da sé, ritrovandosi più ricco e capace di adeguarsi al mondo con maggiore flessibilità.

La strada è recuperare il rapporto tra espressione musicale e corpo che, in ogni essere vivente parla prima della parola, solo abitando lo spazio intorno. Va data alla propria corporeità una voce, senza alcuna finalità se non quella di esprimersi per simmetrie e indipendenze, sincronizzazioni e aritmie, coreografie libere e figurate, macro e micromovimenti che raccontano di leggerezze e fluttuazioni, di gravità e sospensioni, di ascensioni e precipitazioni, in un'espressione sintetica di Daniel Stern, di affetti vitali (Imberty & Faroldi, 2000). A proposito del rapporto con la pratica strumentale di base nella scuola primaria, va detto che questo non può essere impostato su un codice impartito dall'adulto per addestramento: applicare schemi logici, spesso stereotipati, sui quali si tende a irrigidire la realtà per economizzare forze e pensiero e attutire la carica eversiva delle emozioni intense e dei sentimenti instabili vanifica la funzione principale del linguaggio musicale, che è quella di dare loro una forma senza farli evaporare.

I bambini saranno messi nelle condizioni ottimali per rendere sempre più raffinati i loro gesti espressivi e poi quelli sonori: dovrà nascere da una urgenza indifferibile il desiderio di non accontentarsi del proprio corpo, della voce, dello strumentario Orff, degli strumenti semplici assemblati da loro stessi, degli oggetti di vita quotidiana trasformati in percussioni più o meno intonate; dovranno essere le loro intese maturate durante le composizioni collettive, i giochi d'improvvisazione di gruppo a ispirare loro la voglia di imbracciare vari strumenti “culturalizzati” e affinare gli idiomi con i quali dialogare e trovare polifonie maestose come cattedrali dense di significati stratiformi.

In una pianificazione responsabile e lungimirante effettuata nella scuola primaria prima e durante l'approccio con la pratica strumentale è indispensabile, con la lentezza dell'artigiano meticoloso e attento a “stare dentro” a ogni gesto, scoprire quali padronanze psico-corporee sono propedeutiche all'insegnamento strumentale: equilibrio bilaterale, consapevolezza delle tensioni muscolari funzionali rispetto a quelle impedenze, indipendenza tra gli arti, tra le dita, prensilità aerobica, ecc... Tali



obiettivi vanno perseguiti sempre in modo ludico, creativo ed espressivo, mai da psicomotricità o da trainer.

I buoni maestri vivono in modo artistico la loro vita di didatti e quindi non adottano tecniche a freddo né sposano un metodo applicandone pedestremente i principi ma incarnano la loro materia fino a diventare trasparenti e sparire dietro – o dentro – la musica, come insegna Proust (2012). Questi sanno indicare il bersaglio senza imporre un'unica strada per centrarlo né oppongono ostacoli mascherati da strategie collaudate da secoli, tramandati da burocrati della musica ai loro allievi sfornati con lo stampino, tutti uguali alla matrice di base, ma danno spazio al pensiero libero e caldo di ciascuno.

Ho visto di recente un suggestivo documentario di Francesco Jodice (2004) dedicato agli Hikikomori[1], giovani giapponesi che hanno scelto di ritirarsi dalla vita sociale, spesso cercando livelli estremi di isolamento e di confinamento: si respira il clima ostruito, claustrofobico dell'inazione perpetua scelta da chi patisce l'inadeguatezza rispetto a un mondo che chiede prestazioni sempre più avanzate in tempi via via più stretti. Un ragazzo, a un certo punto del documentario, afferma: non voglio uscire di casa, non voglio vedere nessuno per non provare dolore.

Questo è negare l'essere uomo, perché non c'è umanità senza dolore che è un indicatore implacabile dei nostri limiti, così come non c'è umanità senza pienezza: la musica è la più insopportabile di tutte le arti come dice Timoty Findley (2010) perché è “troppo intellettualizzata da una parte, troppo carica di emozioni dall'altra” e scorre inafferrabile come la vita di ciascuno. In pratica, è un'esperienza troppo umana. Dobbiamo invadere la scuola di musica per esaltare l'umanità dei giovani permettendo loro di esprimere i profili dei sottili e profondi dolori che vivono in silenzio, colmandoli contemporaneamente di un erotico senso di pienezza, prima che muoiano dentro.

È un'utopia troppo importante da perseguire per lasciare indietro qualcuno.

#### Note

[1] Il film esplora alcuni aspetti della condizione giovanile in Giappone. Forme di disagio e di mancanza di comunicazione che si declinano in diversi modi di reazione (skaters; harajuku-kids) o di non-azione (Otaku; Hikikomori) o di annullamento (“suicide pact”). Hikikomori, tema centrale del film, è un fenomeno che si caratterizza per una reclusione volontaria e la ricerca dell'annullamento della comunicazione. Hikikomori sono generalmente adolescenti e giovani-adulti di massimo 30 anni, spesso istruiti. La gran parte di loro non esce più dalla propria casa e una restante parte dalla propria camera. L'atteggiamento di totale isolamento può durare dei mesi, ma anche degli anni, spesso con un rifugio negli elementi della propria infanzia, nel gioco virtuale, nei giochi video, nei manga. Gli Hikikomori si caratterizzano per un forte stato di depressione, per una vita vissuta in notturna, per l'abbandono di ogni responsabilità esterna (scuola, lavoro, famiglia) e delle attività sociali. Anche la sessualità viene molto spesso vissuta virtualmente e trasfusa su di un'eroina animata, virtuale. Il film Hikikomori è stato girato a Tokyo tra il tre e l'otto novembre 2004 ([www.francescojodice.com](http://www.francescojodice.com)).

#### Bibliografia

- Baricco, A. (1994). *Novecento*. Milano: Feltrinelli.  
Colvin, G. (2009). *La trappola del Talento*. Milano: Rizzoli.  
Findley, T. (2010). *L'uomo che non poteva morire*. Milano: Neri Pozza.  
Imberty, M., & Faroldi, R. (2000). Prospettive cognitive nella psicologia musicale odierna. *Rivista Italiana di Musicologia*, 35(1/2), 411-452.  
Jodice, F. (2004). *Hikikomori*. Film, 22'.  
Nuti, G. (2009). *La musica e le altre discipline*. Milano: FrancoAngeli.  
Nuti, G. (2011). *Musica Pratica*. Milano: FrancoAngeli.  
Proust, M. (2012). *Dalla parte di Swann*. Milano: Bur.  
Quartapelle, F. (A cura di). (1999). *Didattica per progetti*. Milano: FrancoAngeli.  
Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.



BUONE PRASSI

EDUCARE ALLA MUSICA:  
VECCHIE REALTÀ, NUOVE UTOPIE  
*di Maria Rosaria De Simone*

Il presente lavoro descrive un workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere rivolto a studentesse universitarie. Questa ricerca-azione è stata mirata quindi ad esplorare l'utilità di laboratori esperienziali con giovani studenti universitari di sesso femminile per promuovere il pensiero critico e la riflessione su questioni di genere, la disuguaglianza di genere e le discriminazioni.

Il materiale raccolto, sottoforma di resoconti in piccolo gruppo e disegni individuali, è stato analizzato da tre giudici indipendenti non attraverso una lente diagnostica ma con l'obiettivo di formulare varie ipotesi di lavoro e interpretazioni circa le rappresentazioni emerse.

Uno degli aspetti più innovativi della ricerca è rappresentato dalla circolarità tra la pratica e la riflessione, tra l'azione e la ricerca, e dal punto di vista metodologico, dell'adozione nella ricerca in campo educativo dell'analisi dei disegni adulti.

This paper describes an experiential workshop aimed to promote reflection on gender issues designed at university students. This action research was then targeted to explore the usefulness of experiential workshops with young female university students to promote critical thinking and reflection on gender issues, gender inequality and discrimination. The material collected in the form of reports in small group and individual drawings, was analyzed by three independent judges through a lens not diagnostic but with the aim of formulating various working hypotheses and interpretations about the representations emerged.

One of the most innovative aspects of the research is represented by the circularity between the practice and reflection, between action and research, and from the methodological point of view, the adoption in educational research analysis of designs adults.

“Sapere cosa volere sapendo di poterlo volere”.  
C. Wright Mills

## 1. Premessa

La formazione sembra rappresentare, nel tempo che ci troviamo a vivere, la categoria-chiave che, al di là della dimensione professionale, sociale e politica, dovrebbe acquistare un significato soprattutto personale, dando “corpo e vita a un io autonomo che si sa e si vuole capace di dar-senso al proprio percorso e processo vitale”(Cambi, 2010). E questo vale ancora di più per le donne che, nonostante gli enormi passi avanti per superare un ruolo passato fortemente dipendente dal “maschile”, hanno ancora tanto su cui lavorare e porre l'attenzione per continuare il lavoro di emancipazione femminile cominciato a partire dagli anni Sessanta. La complessità del mondo femminile richiede quindi numerosi spazi e momenti di riflessione, soprattutto per le donne stesse.

### 1.1. Il laboratorio di auto-riflessione: un'esperienza al “femminile”

La ricerca-azione descritta è stata svolta durante un corso accademico di Storia dei modelli educativi attraverso *workshops* rivolti agli studenti, suddivisi in vari gruppi data la numerosità dei frequentanti il corso[1]. Prima di descrivere il laboratorio preciseremo come abbiamo voluto intendere nel presente lavoro la metodologia della ricerca-azione. E questo lo faremo attraverso una definizione, tra le tante, ancorché simili, che ne hanno dato i numerosi studiosi di cui se ne sono occupati, che ci sembra rispecchiare meglio la nostra modalità di utilizzo: “La ricerca azione è una forma d'indagine auto-riflessiva intrapresa da partecipanti in situazioni sociali per migliorare la razionalità e giustizia



delle loro prassi sociali o educative come anche la loro comprensione di queste prassi e delle situazioni dove si svolgono tali prassi. Questi partecipanti possono essere insegnanti, studenti o capi d'istituto e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativa anche se a volte può essere intrapreso individualmente o anche con esterni” (Henry & Kemmis, 1985, p. 46).

Nel nostro caso i partecipanti alla ricerca sono stati gli studenti del corso che hanno cercato di migliorare e comprendere il loro essere “uomo o donna oggi”. Il titolo del paragrafo non a caso parla di esperienza al femminile perché la maggior parte degli studenti che hanno partecipato alla ricerca era composto da donne, trattandosi di un corso di laurea in Scienze dell'Educazione. E nella realtà italiana il mondo dell'insegnamento è storicamente, ad oggi, prerogativa quasi esclusivamente del mondo femminile, per tutti i giudizi e pre-giudizi che ruotano intorno all'argomento: “le donne sono più adatte, per la loro indole, ad occuparsi dell'educazione dei bambini e dei ragazzi”, “l'insegnamento è un lavoro che offre l'opportunità alle donne di riuscire a conciliare carriera e famiglia”, ecc.

Infatti il gruppo che abbiamo scelto di descrivere era composto da circa 80 studenti, di cui solo tre di sesso maschile, e che tra l'altro non hanno completato tutte le fasi dell'esperienza.

### 1.2. La struttura e le fasi dell'esperienza

Il laboratorio ha previsto tre fasi, per una durata di circa due ore di tempo.

#### *I FASE: Cosa è essere donna o uomo per me oggi?*

Agli studenti è stato chiesto di raccogliersi individualmente per un tempo di circa 15 minuti durante i quali avrebbero riflettuto, trascrivendo in forma scritta il frutto di tale riflessione, su cosa volesse dire oggi essere donna o uomo, a seconda che appartenessero, anche per scelta, al genere maschile o femminile.

#### *II FASE: Condivisione e discussione in piccolo gruppo*

I ragazzi si sono suddivisi in piccoli gruppi di circa tre persone. La consegna per questa seconda fase è stata di discutere in gruppo delle varie caratteristiche emerse durante la riflessione individuale e di creare un lavoro comune in forma scritta che rappresentasse la sintesi di tale fase. È stato chiesto di dare un nome al gruppo formatosi, di nominare un moderatore ed un membro che si occupasse di trascrivere la sintesi. Dopo circa 30 minuti è stato chiesto di consegnare alla conduttrice gli elaborati con il nome del gruppo, mentre per quanto riguarda le narrazioni scritte individualmente durante la prima fase è stato chiesto di tenerle per sé ed utilizzarle come spunto di ulteriori riflessioni una volta tornati a casa.

Questa seconda fase dell'esperienza porta a identificare un'altra caratteristica della *ricerca azione*: che il *self reflective enquiry* è più proficuo se viene condotto in gruppo con colleghi, proprio perché, a differenza dello studio e della riflessione individuale, permette una circolazione di più idee, più esperienze, più conoscenze e più prospettive che insieme possano servire a scuotere o ad illuminare chi riflette.

#### *III FASE: Che uomo o donna “profondamente” io voglio essere?*

Durante la terza fase è stato approntato un setting, preparato durante la seconda fase laboratoriale, dove è stato predisposto del materiale da disegno: fogli, pastelli, matite, pastelli a cera, pennarelli, gomme, temperini, ecc.

Ai ragazzi è stato chiesto di prendere un foglio e dei colori, di tornare al proprio posto e di rappresentare, individualmente, lasciandosi guidare soprattutto dalle proprie emozioni, sottoforma di simbolo e attraverso la creazione di un motto, che tipo uomo o donna profondamente essi volessero essere. Durante tale fase, della durata di circa 20 minuti, è stata messa in sottofondo una musica “meditativa” (Mantra Moola Mantra cantata da Deva Premal).

#### *IV FASE: Riflessione e condivisione*

I disegni, in forma anonima, sono stati predisposti in una parte dell'aula così da dar modo ai partecipanti di osservare, come ulteriore opportunità di riflessione, “la mostra” allestita.





La parte finale del laboratorio è stata volta a discutere e riflettere sull'esperienza fatta. Sono stati dati infine i riferimenti teorici utilizzati nella strutturazione del laboratorio. Il percorso formativo proposto risulta dunque essere invertito rispetto ai tradizionali strumenti di formazione dal momento che all'esperienza non si fa precedere nessuna indicazione teorica, la quale viene offerta solo a posteriori: “in questo modo è possibile da un punto di vista della ricerca fare emergere fenomenologicamente ciò che accade nel corso del laboratorio, da un punto di vista della formazione di non influenzare il vissuto esperienziale con una teoria già data. Quest'ultimo elemento facilita un'autentica metacognizione sui propri processi cognitivi ed emotivi, senza inficiare l'esperienza con sovrastrutture di tipo teorico” (Strollo, 2014, p. 23).

Il laboratorio si è concluso con la consegna di esprimere, individualmente, con una parola-chiave, ciò che era emerso come essenzialmente rappresentativo dell'esperienza laboratoriale.

### 1.3. Gli strumenti “introspettivi” utilizzati: il dispositivo narrativo

La scrittura di sé, della propria storia di vita o autobiografismo (dal greco *autobiografē*) consiste essenzialmente in una pratica pedagogica, comunicativa, di lunga tradizione, già utilizzata, in tempi antichi da Marco Aurelio, S. Agostino, Pascal, Rousseau ed, in seguito, anche da tutta la letteratura femminile relativa alla tematica di emancipazione della donna nel Novecento (Simone De Beauvoir, Sibilla Aleramo, Simona Weil, Virginia Wolf). Il metodo (auto)biografico inizia a svilupparsi come corrente educativa, in situazioni di grande povertà e miseria esistenziale, intorno alla figura dello studioso Paulo Freire, che approntava una nuova pedagogia sociale, “della strada”, raccogliendo e utilizzando le tragiche storie di vita dei *campesinos* nelle *favelas* brasiliane (anni Sessanta e Settanta).

Per psicologici (J. Bruner) e sociologici (M. Foucault) e pedagogisti, la scrittura di sé e le storie di vita diventano occasioni di meditazione e di rigenerazione intellettuale. L'orientamento autobiografico italiano nasce all'inizio degli anni Novanta a Milano all'interno del gruppo di ricerca Condizione adulta e processi formativi dell'Università Statale, coordinato da Duccio Demetrio; e poi nella recente istituzione della Libera Università dell'Autobiografia ad Anghero (Arezzo).

Anche la tecnica del blasone di Galvani (1995; 1997) fa riferimento al potenziale autoformativo del racconto di sé, anche se, “per la sua forma di espressione, appartiene più al dominio del simbolo, dell'immagine, che del racconto” (p. 34). Sono due forme di esplorazione del sé che risultano diverse ma complementari perché le storie di vita si collocano nella dimensione temporale, e pertanto permettono di cogliere la *coerenza diacronica*, mentre il blasone, implicando una rappresentazione sintetica del proprio percorso formativo (in forma grafica nella creazione del simbolo e in forma verbale per la ideazione del motto), si situa in una dimensione spaziale, in tal senso Testimoniando per lo più *gli stati di sincronicità*.

## 2. Una fotografia del nostro tempo: analisi del materiale narrativo

Il processo di analisi del materiale analizzato, 39 resoconti dei piccoli gruppi, e i 78 disegni con il relativo motto (78 studenti, tra cui gli unici tre di sesso maschile presenti al laboratorio, hanno scelto di non partecipare a questa fase del laboratorio) ha previsto tre fasi, di cui la prima e l'ultima condotte secondo il metodo fenomenologico, con un panel di tre giudici indipendenti che hanno visionato e analizzato tutto il materiale raccolto [2]. Una prima analisi ha permesso di individuare delle categorie emergenti all'interno delle narrazioni scritte dei resoconti dei piccoli gruppi. Nella Tabella 1 sono riportate le categorie emerse dalla prima fase dell'analisi.

| Categoria e descrizione della categoria                                                   | Esempi di unità testuali                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contrapposizione uomo-donna: lotta, differenza, contrapposizione, emergere per differenza | - Affermazione: l'uomo non riesce a reagire all'ascesa della donna (Gruppo Elizabeth first).<br>- Però la donna pur possedendo tutte queste qualità si è emancipata o per meglio dire è stata emancipata solo a livello lavorativo e sociale rispetto all'uomo (Gruppo Amore). |



|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                     | <p>- Nel corso del tempo la donna ha dovuto lottare per ottenere i suoi diritti in ambito lavorativo, economico e sociale, ma nonostante tutto ancora oggi assistiamo a situazioni in cui la figura della donna non è affatto rispettata e non le viene attribuito il dovuto valore (Gruppo Le sognatrici).</p> <p>- Rispetto agli anni precedenti la donna ha molte più possibilità ma non è ancora vista allo stesso livello dell'uomo. Il suo esprimere emozioni, rispetto alla freddezza dell'uomo, la penalizza. Oggi come ieri se vuoi essere donna e lavorare in una società come la nostra deve essere un "super-eroe" (Gruppo Girasole).</p> <p>- Oggi, essere donna significa avere un ruolo nella società, farsi riconoscere, apprezzare e rispettare per tutte le qualità che possediamo e per tutti i ruoli che possiamo svolgere. La donna prima doveva occuparsi solo dell'educazione dei figli e delle faccende domestiche. Mentre oggi è molto più tutelata dallo Stato, anche per quanto riguarda la violenza; ha il diritto di andare a votare e può sentirsi indipendente dal marito o compagno, andando a lavoro. Nonostante queste "grandi" vittorie, la donna deve continuare a portare avanti queste battaglie, perché oggi in molti paesi, come nel mondo islamico, viene considerata inferiore all'uomo (Gruppo C.A.R.A.).</p> <p>- La libertà acquistata, non sempre viene accettata in modo positivo dai componenti della società, in quanto, specialmente nell'Italia meridionale, si è ancora molto legati al maschilismo e quindi ad un ruolo femminile "vecchio stampo" ossia una donna "seria" e sottomessa (Gruppo Le Fulminate).</p> <p>- Attualmente anche se si pensa che la donna abbia raggiunto un alto livello di emancipazione paragonabile a quello dell'uomo, è evidente che è ancora oggetto di strumentalizzazione e di vittimismo (Gruppo We have a dream).</p> <p>- Essere donna oggi credo sia un compito abbastanza difficile. L'uomo sostanzialmente ha avuto sempre un ruolo forte fin dall'antichità ovvero quello di essere e sentirsi superiore al genere femminile. Prima, ovviamente, era così, perché è sempre stato colui che prendeva decisioni importanti e aveva l'intero controllo della famiglia. La donna ha creduto nelle proprie potenzialità e ha avuto la forza di raggiungere i propri obiettivi. È una continua lotta nell'affermarsi nella società anche se il sesso predominante rimane sempre quello maschile. Tocca infatti, principalmente e più spesso alla donna, soffrire e subire le "minacce" dell'uomo. Essere donna quindi è andare oltre le convenzioni, oltre gli ostacoli imposti dalla società, oltre i soprusi da parte del genere maschile (Gruppo SKy).</p> |
| <p><i>Significazione: dare un senso al proprio essere donna</i></p> | <p>- Essere donna significa realizzarsi in tutti i campi, familiare, relazionale, lavorativo. Significa saper ascoltare, cogliere le emozioni degli altri. Coltivare sogni, aspirare a un futuro brillante, significa guida, stupirsi di fronte alle piccole cose, ricercare e curare la bellezza, significa, considerando il lato sentimentale, amare il proprio uomo (Gruppo Le Winx).</p> <p>- Oggi la donna ha acquisito la consapevolezza delle proprie potenzialità e della propria femminilità; infatti quest'ultima sa di avere la capacità di vivere una vita piena in tutto, e proprio per questo non è più dato per scontato (Gruppo Te l'accogli?!).</p> <p>- È noto a tutti che la donna ha combattuto e combatte tutt'ora per avere quel valore che le spetta all'interno di una società che molto spesso ha rinnegato e sminuito e addirittura sottomesso la sua importanza. Essere una donna è: essere determinata, affettiva, paziente, intuitiva, indipendente (Gruppo delle Rose blu).</p> <p>- Oggi la donna deve confrontarsi con immagini femminili lontane dalla quotidianità ed essere "donne oggetto" è a volte una maschera che va a soffocare la naturale essenza. Il valore della donna deve riscontrarsi non solo nell'affermazione della propria forza e femminilità, ma anche nel recupero dei valori della famiglia e del suo lavoro sociale (Gruppo Donna è vita!).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |



|                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                    | <p>- Essere una donna non è solo sinonimo di fragilità, sensibilità, debolezza, ma è anche avere una grande forza interiore che la spinge ad andare avanti anche quando il mondo le rema contro. Essere donna è saper amare incondizionatamente e possedere il dono di dare la vita e saperla affrontare anche da sola in ogni suo aspetto. Essere donna vuol dire crollare e sapersi rialzare senza bisogno di aiuto ed è la capacità di sapersi emozionare dinanzi a ricordi significativi, e dinanzi a tutto ciò che può sembrare piccolo ma che per noi donne è grande (Gruppo Fiocco rosa).</p> <p>- Essere donna significa infine esplorare il mondo con occhi sempre nuovi con una sensibilità verso l'umanità che è sempre acuta e dolce (Gruppo Donne fatte).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <i>Vita e forza: essere fonte di vita e pilastro e sostegno per molti: famiglia, uomo, società</i> | <p>-Essere donna vale a dire essere il “cuore” dell’umanità, l’organo grazie al quale si manda avanti la giornata, i mesi, la vita, perché la donna dà vita ed è in grado di prendersene cura meglio di chiunque altro. Siamo le uniche in grado di fare tutto contemporaneamente, portare avanti la famiglia, lavorare, avere cura della casa e di tanti altri aspetti fondamentali per condurre una vita agiata. Spesso vittima di soprusi e ingiustizie per il semplice motivo di essere “donna”. Essere donna è progresso, evoluzione. Significa portare avanti il genere umano, è futuro! (Gruppo Penelope alla guerra)</p> <p>- Partendo dal presupposto che chi dice “donna” dice “vita”, oggi giorno non ha poi così tanta importanza. La donna oggi è maltrattata, violentata, è una mamma a sedici anni. Dalle suffragette in poi c’è stata una rivoluzione del mondo femminile. Le donne dell’epoca combattevano per il diritto al voto, oggi le donne per cosa combattono? Oggi una donna è mamma, moglie, figlia, schiava di un marito o padre padrone, oggi la donna lavora, è emancipata, ma violentata perché non ricambia l’amore, come in Oriente, è costretta a condurre una vita sottoforma di schiavitù priva di diritti, ma carica di doveri a cui obbedire. Essere donna del XXI secolo significa essere una combattente, poiché costretta a lottare ogni giorno per i propri diritti. Essere donna significa non arrendersi, avere coraggio, coraggio a non arrendersi. Essere donna significa avere il coraggio di non sottomettersi come nel passato, e chiamate a dimostrare la loro forza (Gruppo della positività!).</p> <p>- Nonostante il numero elevato di uomini che ci considera inferiori, e per questo “oggetto” da manipolare e muovere come si vuole, la stragrande maggioranza riconosce in noi l’essere madre, lavoratrice e il sacrificarci per il bene del nostro e del loro sesso (Gruppo verde).</p> <p>- La donna, oggi, può affrontare da sola la vita, senza il bisogno di dovere essere mantenuta dall’uomo, ma è comunque destinata a completare la metà mancante dell’uomo. Non a caso, è noto il detto: “dietro un grande uomo, c’è sempre una grande donna” (Gruppo Le Grace Kelly).</p> <p>- La donna è in grado di trasmettere sicurezza a un proprio figlio e al proprio marito e ha sempre la forza di affrontare e gestire al meglio i tanti problemi che si presentano quotidianamente (Gruppo Matacas).</p> |
| <i>Responsabilità: crescere come donna vuol dire assumersi grosse responsabilità</i>               | <p>-Essere donna è una grande responsabilità. Bisogna sapere essere quasi nello stesso momento madre, figlia, amica, confidente, lavoratrice e cittadina. È mostrarsi forte nei momenti di debolezza, essere in grado di risolvere i problemi mantenendo la giusta calma. Significa imporsi come guida, saper educare e dare il buon esempio. Essere donna significa avere gli stessi diritti dell’uomo, essere sensibile, sensuale e comprensiva (Gruppo “Oltre alle gambe c’è di più”).</p> <p>- Essere donna oggi è essere un individuo umano inserito nella società dotato di emozioni e diritti ottenuti nel corso degli anni alla pari di un uomo. Nonostante questa nuova emancipazione della donna in alcuni paesi è ancora succube del volere dell’uomo. Essere donna implica avere una forza d’animo e responsabilità sia in famiglia che in società (Gruppo Pinko Pallo).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |



|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                            | <p>- La donna al giorno d'oggi è tutto, riesce ad assumersi tutte quelle responsabilità che gli uomini non saranno mai in grado di assumersi, quindi capire sempre in ogni situazione la cosa migliore da fare. Inoltre la donna ha la capacità di dare alla luce un figlio, avere una forte personalità ed essere vive di sentimento. Quindi, come afferma una famosissima cantante italiana nella donna “oltre le gambe c'è di più” (Gruppo Girasole).</p> <p>- Oggi non possiamo definire esattamente ed oggettivamente cosa significa essere donna. Secondo il nostro parere, essere donna è sentirsi madre, figlia e moglie allo stesso tempo. È voler essere amata, rispettata e desiderata. Essere donna significa anche avere tante responsabilità, siamo noi, infatti, ad occuparci della casa, dei figli e, in alcune famiglie, anche del lavoro. Essere donna è voler essere compresa e non giudicata. Donna è colei che sa ascoltare e dare consigli (Gruppo Cuore).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Difficoltà: riuscire a conciliare molti ruoli, bisogni contrapposti</i> | <p>- Essere donna oggi è qualcosa di abbastanza difficile. Ci sono dei modelli che la società ci pone davanti, basta pensare a modelle, attrici, tutte estremamente belle e in perfetta forma fisica. Ognuno di noi, si sente diversa dall'altra, ognuna controlla se stessa al fine di non essere troppo “fuori” da questo schema. Oltre al fisico però c'è altro, molto altro. Essere donna oggi sembra quasi un'utopia, è sapere essere “buone” in molti ambiti. Essere donna è cercare di avere un buon atteggiamento di fronte a svariate situazioni, saperle gestire, magari con calma. È sapere essere autosufficiente, è saper gestire, saper dare affetto, saper essere più cose nello stesso momento. Oltre alla gonna, ai tacchi e al rossetto c'è molto di più (Gruppo FA al quadrato).</p> <p>- Essere donna oggi secondo noi significa essere indipendente. In passato la donna dipendeva dall'uomo, badava solo alla casa e alla famiglia, e l'unico ruolo che aveva nella società era quello di casalinga. Oggi invece la donna lavora, è forte, ed ha la capacità di svolgere più ruoli e più compiti contemporaneamente. Infatti si dedica alla cura degli altri e anche alla cura di sé stessa, non perdendo la sua femminilità. In conclusione vogliamo ricordare una celebre frase: dietro un grande uomo c'è sempre una grande donna (Gruppo Girls Power).</p> <p>- Oggi le donne studiano, lavorano e contemporaneamente accudiscono i loro figli, accudiscono la famiglia, cercano di svolgere tutte le loro mansioni senza stancarsi mai, ma in realtà, la parità dei sessi è stata parzialmente raggiunta (Gruppo “Dicci”).</p> <p>- Essere donna oggi è un compito difficile, da una parte bisogna combattere per ricevere la massima fiducia e non essere svalutate, bisogna abolire la classica concezione di donna “lanifica, pudica, e domiseda”. Dall'altra dobbiamo vedere la donna come un essere capace di manifestare le proprie capacità oltre che a portare avanti la famiglia. La donna deve essere indipendente e forte e non deve essere più vista come il “sesso debole”. Bisogna che manifesti le sue qualità e le sue caratteristiche femminili facendo trionfare la sua voce (Gruppo Lovers).</p> |

*Tabella 1: Analisi dei resoconti in piccolo gruppo*

Dall'analisi delle scritture dei piccoli gruppi emerge quindi la dimensione della contrapposizione uomo-donna, del dare significato alla propria identità femminile, dell'essere fonte di vita e sostegno per molti, del crescere come assunzione di grosse responsabilità e del riuscire ad affrontare le mille difficoltà che l'essere donna comporta.

Per quanto riguarda la prima categoria è prevalente la dimensione della lotta, dell'emergere, dell'affrancarsi. È interessante notare come l'unico gruppo composto da soggetti maschili abbia evidenziato tale contrapposizione ponendo l'accento sulla diversità tra uomo e donna: “Non è facile spiegare oggi cos'è essere un uomo. L'uomo è colui che riesce ad affrontare le varie difficoltà nel caso della vita rispettando un codice di valori e mantenendo un rispetto verso gli altri. Essere uomo significa persona facile, non porsi mille problemi” (Gruppo La barchetta). Mentre soltanto un gruppo





abbia riportato la necessità di andare oltre tale dicotomia: “Essere uomo o donna oggi vuol dire cercare di fare fronte alle sfide della vita quotidiana travalicando proprio la dicotomia uomo/donna che, vista la società disomogenea e complessa in cui siamo sommersi, rappresenterebbe soltanto un inutile ostacolo al vivere” (Gruppo Le margherite).

L’importanza del dare significato emerge chiaramente, e non solamente all’interno del proprio mondo di vita: “Essere donna significa infine esplorare il mondo con occhi sempre nuovi con una sensibilità verso l’umanità che è sempre acuto e dolce” (Gruppo Donne fatte).

L’essere fonte di vita e sostegno per molti è strettamente legata alla difficoltà dell’assumersi tale responsabilità: “Donna, cinque lettere un grande significato, un grande ruolo e grandi responsabilità, è avere il coraggio di alzarsi tutti i giorni e affrontare il mondo esterno che ancora continua a considerarla il sesso debole” (Gruppo Le Winx).

Una seconda fase di elaborazione del materiale raccolto ha previsto un’analisi del contenuto testuale supportata dall’uso del software T-Lab. In particolare, si è proceduto ad una prima fase di codifica e “pulitura” del materiale testuale raccolto, 39 resoconti in piccolo gruppo, al fine di facilitare i processi di decodifica testuale e di analisi del contenuto testuale.

Si è proceduto ad un’analisi delle occorrenze, al fine di individuare i lemmi e le parole “dense” (Carli & Paniccia, 2003), calcolando la frequenza e la ripetizione dei lemmi nel corpus testuale. L’analisi delle occorrenze effettua una funzione di primo filtro delle informazioni del materiale testuale, perché permette di riconoscere le parole significative, comuni e condivise, maggiormente adoperate nel testo prodotto.

Tale tipo di analisi testuale è partita da un processo di lemmatizzazione (Tabella 2), grazie al quale è stato predisposto un vocabolario di parole chiave (*key-words*), adoperate nel corso delle analisi delle associazioni e delle co-occorrenze. Occorre precisare che anche questa fase di analisi testuale tramite software è stata condotta in una chiave comparativa, di confronto e di collegamento. Infatti anche in questa fase si è scelto di adottare un panel di tre giudici indipendenti[3], che hanno discusso ed elaborato l’analisi dei dati di tipo testuale indipendentemente. I risultati così ottenuti sono stati confrontati tra di loro, sono stati rivisti alla luce della letteratura scientifica di riferimento e sono stati discussi e rivisti con l’intero gruppo di ricerca multidisciplinare.

| <i>KEY-WORDS</i>  |                    |                    |
|-------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Donna          | 28. Diritto        | 54. Madre          |
| 2. Uomo           | 29. Nostro         | 55. Maschile       |
| 3. Società        | 30. Sentire        | 56. Portare_avanti |
| 4. Significare    | 31. Figura         | 57. Sottomettere   |
| 5. Ruolo          | 32. Secolo         | 58. Bisognare      |
| 6. Diritti        | 33. Lavorativo     | 59. Potenzialità   |
| 7. Vita           | 34. Affrontare     | 60. Amare          |
| 8. Sesso          | 35. Responsabilità | 61. Qualità        |
| 9. Femminile      | 36. Indipendente   | 62. Nuovo          |
| 10. Grande        | 37. Lottare        | 63. Concezione     |
| 11. Famiglia      | 38. Inferiore      | 64. Considerato    |
| 12. Mondo         | 39. Casa           | 65. Affermare      |
| 13. Emancipazione | 40. Valori         | 66. Cura           |
| 14. Propria       | 41. Diverso        | 67. Definire       |
| 15. Raggiungere   | 42. Debole         | 68. Difficile      |
| 16. Sociale       | 43. Cercare        | 69. Verso          |
| 17. Libertà       | 44. Figli          | 70. Genere         |
| 18. Lavorare      | 45. Bisogno        | 71. Vedere         |
| 19. Forte         | 46. Anni           | 72. Unico          |
| 20. Combattere    | 47. Ambito         | 73. Emozioni       |
| 21. Forza         | 48. Vivere         | 74. Voto           |
| 22. Riuscire      | 49. Oggetto        |                    |
| 23. Capacità      | 50. Uomini         |                    |
| 24. Corso         | 51. Tempo          |                    |
| 25. Coraggio      | 52. Svolgere       |                    |
| 26. Rispetto      | 53. Compito        |                    |



*Tabella 2: Lemmatizzazione e vocabolario analizzato*

Nel testo è possibile osservare le seguenti associazioni di parole, calcolate effettuando Analisi di Co-occorrenze con Indice di associazione superiore a 0.3 con test del  $\chi^2$  (Tabella 3), al fine di considerare solo analisi con intervalli di significatività tali da poter considerare nulla l'ipotesi negativa e poter apprezzare la bontà delle analisi condotte. Il processo di analisi testuale è un processo di tipo ricorsivo, in cui sussiste un riferimento e un ritorno al testo originario, in una circolarità tra teoria-prassi-teoria, tale che la selezione dei lemmi nasce dal testo, ma non è mai un processo considerato esaustivo. Per l'analisi delle co-occorrenze, il software di analisi T-LAB consente di verificare come i contesti di co-occorrenza si presentano nel testo e determinano il significato locale delle parole-chiave. L'elenco delle parole-chiave scaturite dall'analisi delle occorrenze tramite T-lab sembra confermare le categorie emerse durante la fase di triangolazione fenomenologica. Infatti, subito dopo, naturalmente, la parola più densa “donna” c'è la parola “uomo”, a conferma della categoria di contrapposizione uomo-donna. La terza parola-chiave, “società”, sembra specificare il livello di analisi, appunto sociale, che per primo emerge quando si riflette sulla differenza uomo-donna. Anche la quarta parola ‘densa’ “significare” sembra confermare la seconda delle dimensioni emerse dall'analisi fenomenologica di “significazione” nel senso di dare un senso al proprio essere donna, così come la parola “ruolo” e “vita” confermano la dimensione del “trovare una collocazione tra i molteplici ruoli” e la dimensione “dell'essere fonte di vita”.

| <i>Coppia di parole-chiave</i> |             | <i>Indice di Associazione</i> |
|--------------------------------|-------------|-------------------------------|
| Diritto                        | Voto        | 0,756                         |
| Debole                         | Sesso       | 0,707                         |
| Potenzialità                   | Proprie     | 0,671                         |
| Casa                           | Unico       | 0,612                         |
| Ruolo                          | Svolgere    | 0,555                         |
| Inferiore                      | Uomini      | 0,548                         |
| Propria                        | Vivere      | 0,548                         |
| Lavorare                       | Svolgere    | 0,53                          |
| Corso                          | Tempo       | 0,507                         |
| Propria                        | Sentire     | 0,507                         |
| Ambito                         | Lavorativo  | 0,507                         |
| Anni                           | Corso       | 0,507                         |
| Coraggio                       | Libertà     | 0,507                         |
| Capacità                       | Proprie     | 0,507                         |
| Raggiungere                    | Sentire     | 0,504                         |
| Definire                       | Raggiungere | 0,5                           |
| Affrontare                     | Mondo       | 0,478                         |
| Considerare                    | Considerate | 0,474                         |
| Coraggio                       | Forza       | 0,474                         |
| Casa                           | Famiglia    | 0,471                         |
| Società                        | Uomo        | 0,469                         |
| Ruolo                          | Uomo        | 0,464                         |
| Diritti                        | Propri      | 0,456                         |
| Proprie                        | Raggiungere | 0,447                         |
| Grande                         | Mondo       | 0,447                         |
| Famiglia                       | Unico       | 0,433                         |
| Corso                          | Figura      | 0,429                         |
| Sesso                          | Uomini      | 0,424                         |
| Diritti                        | Lottare     | 0,422                         |
| Rispetto                       | Uomo        | 0,421                         |
| Lavorativo                     | Sociale     | 0,401                         |
| Capacità                       | Grande      | 0,401                         |



|               |                |       |
|---------------|----------------|-------|
| Propria       | Sentire        | 0,401 |
| Grande        | Responsabilità | 0,401 |
| Affrontare    | Grande         | 0,401 |
| Diritto       | Lavorare       | 0,401 |
| Capacità      | Forte          | 0,401 |
| Considerare   | Mondo          | 0,4   |
| Famiglia      | Ruolo          | 0,4   |
| Maschile      | Società        | 0,397 |
| Diritti       | Lavorativo     | 0,39  |
| Diritti       | Voto           | 0,387 |
| Considerare   | Inferiore      | 0,387 |
| Famiglia      | Propria        | 0,387 |
| Lottare       | Significare    | 0,385 |
| Ruolo         | Società        | 0,382 |
| Svolgere      | Uomo           | 0,371 |
| Considerare   | Corso          | 0,359 |
| Propria       | Raggiungere    | 0,354 |
| Propria       | Vita           | 0,354 |
| Amare         | Significare    | 0,354 |
| Nostro        | Società        | 0,347 |
| Nuovo         | Società        | 0,344 |
| Emancipazione | Raggiungere    | 0,333 |
| Bisogno       | Uomo           | 0,332 |
| Affrontare    | Vita           | 0,327 |
| Diritti       | Inferiore      | 0,316 |
| Raggiungere   | Sesso          | 0,316 |

Tabella 3: Indici di analisi delle associazioni di key-words con test del  $\chi^2$

Dallo sviluppo dell'analisi delle associazioni di parole, si osserva che la dimensione dell'associazione *diritto-voto* è stata l'associazione tematica maggiormente reiterata, insieme all'associazione  *Sesso-debole* e a quella *inferiore-uomini*, a conferma probabilmente del primo livello di analisi che emerge quando si riflette sul tema, ovvero quello storico-sociale. La terza associazione di parole per pregnanza è quella *proprie-potenzialità*, a nostro parere molto significativa, perché rappresentativa del percorso di “coscientizzazione” della propria condizione che la donna, fondamentalmente a partire dagli anni Sessanta, sta portando avanti.

Nell'ambito dell'analisi delle co-occorrenze, sono state compiute, poi, analisi delle co-occorrenze in rapporto al lemma “Donna” (Figura 1), che naturalmente occupa un posto principale, non solo per frequenza e ripetizioni, ma soprattutto per il “peso tematico” che presenta nelle narrazioni. Qui di seguito è riportato il diagramma delle co-occorrenze per il lemma “Donna”:



Figura 1: Diagramma in radiali delle co-occorrenze per il lemma “Donna”



La visualizzazione del diagramma non porta che ad una conferma del principale livello di analisi emerso dai dibattiti in piccolo gruppo, che si può sintetizzare nella seguente frase-quesito: “quale ruolo e diritti ha oggi la donna *rispetto* all’uomo?”.

È stata in più svolta un’analisi per individuare le intersezioni occorrenti tra il lemma “Donna” e quelli subito seguenti per peso nell’elenco delle parole-chiavi emerse dall’analisi delle occorrenze (vedi Tabella 2).

Innanzitutto i risultati tra le intersezioni occorrenti tra il lemma “Donna” ed il lemma “Uomo”, rappresentati graficamente dal diagramma a barre (Figura 2) riportato qui di seguito:

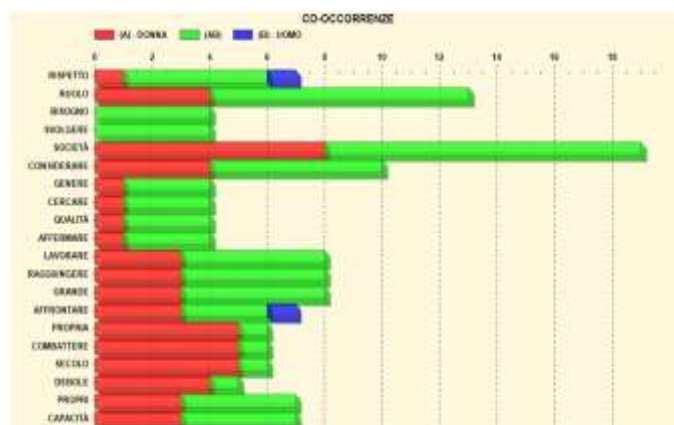


Figura 2: Intersezioni occorrenti tra i lemmi “Donna” e “Uomo”

L’analisi delle intersezioni tra lemmi ha messo in evidenza la congiunzione tra “Donna” e “Uomo” riferita al lemma “Rispetto”, ma anche al lemma “Affrontare”. Emerge quindi l’importanza per la donna di ottenere il rispetto dagli uomini, affrontando la discriminazione che indubbiamente la donna ha sempre sofferto, e continua a soffrire, in relazione all’appartenenza di genere.

Un’altra analisi delle intersezioni tra lemmi risultata significativa, è stata quella tra i due lemmi “Donna” e “Significare” (Figura 3) che sembra mostrare una direzione ed una riflessione verso i valori:

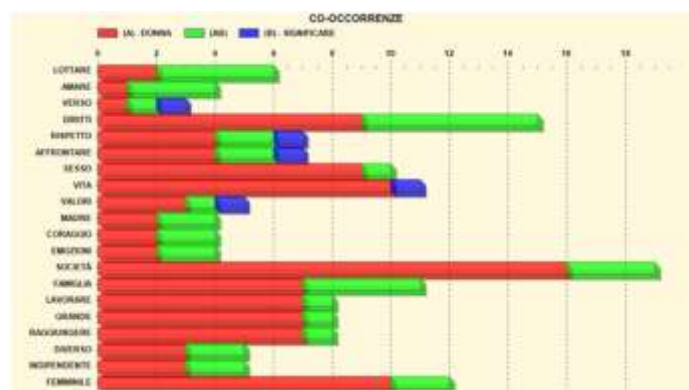


Figura 3: Intersezioni occorrenti tra i lemmi “Donna” e “Significare”

Infine l’analisi delle intersezioni tra i due lemmi “Donna” e “Vita” (Figura 4) sembra confermare non solo l’importanza di affrontarla con l’aiuto dei valori, ma anche la contrapposizione con l’uomo e l’importanza della forza.



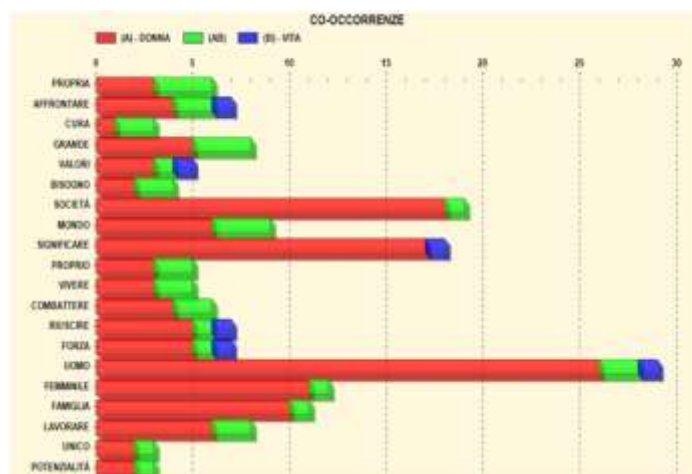


Figura 4: Intersezioni occorrenti tra i lemmi “Donna” e “Vita”

È stata effettuata infine una terza analisi dei disegni e dei motti che ha permesso una integrazione molto interessante a quanto emerso durante la prima e la seconda fase, permettendo altresì di cogliere somiglianze e differenze rispetto agli strumenti narrativi utilizzati.

## 2.1. Analisi dei disegni: somiglianze e differenze

La rappresentazione tramite i disegni assume in questo contesto la concezione del disegno come resoconto, una narrazione che organizza l’esperienza relazionale di ciascun soggetto sotto forma di racconti per immagini. E quindi il disegno come comunicazione che avviene all’interno di un contesto, con specifici interlocutori ed obiettivi.

In tale prospettiva riportiamo innanzitutto nella Tabella 4 da un lato i motti presenti in ciascun disegno, dall’altro i simboli rappresentati nel disegno stesso.

|                                                                                                                                                                                        |                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Donna è libertà                                                                                                                                                                        | Uccelli che volano                                        |
| Essere donna è essere libera                                                                                                                                                           | Uccello                                                   |
| Avere la capacità di plasmare sé dando spazio agli altri, immaginarsi con gli altri                                                                                                    | Bolle di sapone con la forma di un profilo a due          |
| Forza di costruire qualcosa e coraggio di staccarsi da esso                                                                                                                            | Maglione, gomitoli, potere, bilancia, forbici             |
| Sento il passato, vivo il presente, guardo al futuro                                                                                                                                   | Nodo del foulard, orma verso il sole, la strada del cuore |
| Non avere paura, guardare avanti, sapendo che anche se le nuvole ci sono ancora poi andranno via                                                                                       | Profilo grigio di donna che fuma                          |
| Sei come la neve, fredda ma spettacolare                                                                                                                                               | Fiocco di neve                                            |
| La donna è il motore della vita                                                                                                                                                        | Volto con nuvolette, casa, ufficio, figli, ecc.           |
| Donna: un cassetto da aprire e scoprire                                                                                                                                                | Cassettiera                                               |
| Non esiste momento più bello di quando intrecci le dita in quelle dell’altra persona e lei te le stringe. Ti stai affacciando su un mare di possibilità. “la donna vale quanto l’uomo” | Mani lui e lei                                            |
| Nella vita nonostante gli alti e bassi non bisogna mai arrendersi                                                                                                                      | Bilancia                                                  |
| Donna come fonte di valori che è capace di irradiare                                                                                                                                   | Sole                                                      |



|                                                                                                                                              |                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L'educazione è l'arma più potente che può cambiare il mondo (Madiba)                                                                         | Donna che studia, gli altri e la natura                                                                                 |
| Parla pure, non mi ferirai                                                                                                                   | Donna vestita da guerriera con uno scudo con un cuore con un cerotto, elmo e spada piccola                              |
| Coraggio, forza e lealtà: la fortuna di essere donna                                                                                         | Triangolo grande e uno piccolo intersecato                                                                              |
| Possiamo farlo                                                                                                                               | Donna truccata che mostra il muscolo del braccio                                                                        |
|                                                                                                                                              | Una valigetta 24 H in primo piano, il simbolo del denaro e una casa sullo sfondo con un bimbo che fluttua, tutto grigio |
|                                                                                                                                              | Cuore verde scuro con contorno doppio nero                                                                              |
| Sole e girasole                                                                                                                              | Idem                                                                                                                    |
| La donna è portatrice di vita, speranza, libertà                                                                                             | Fiore con foglie a forma di ali                                                                                         |
| Forte come la natura che resiste alle intemperie da essa stesse create, ed un ramoscello che nasce persino in climi difficili                | Foglie che terminano con fiori come luci                                                                                |
| Il valore di una donna non deve essere sminuito, ridicolizzato e sottomesso mai: “la donna uscì dalla costola”                               | Simbolo femminile grande a centro e simbolo maschile, tv, chiesa                                                        |
| La vita è piena di dolori anche se alle volte basta solo aspettare un po'                                                                    | Nuvole, pioggia, oltre il sole, albero ferito                                                                           |
| La forza di continuare a volare nonostante tutto                                                                                             | Palloncino legato ad un peso di 500 Kg                                                                                  |
|                                                                                                                                              | Fiore con petali colorati                                                                                               |
| La donna deve essere trattata come un fiore che si raccoglie quando sboccia a primavera                                                      | Fiore                                                                                                                   |
| La donna è un essere che emana luce, calore, è il motore di tutto, è vita ma, nello stesso tempo, essa viene oscurata da ciò che la circonda | Sole con cielo grigio intorno                                                                                           |
| Donna è: solare, acida, libera, amore lunatica, fragile, sconfinata, forte, dolce                                                            | Cuore con parole dentro e stelle intorno                                                                                |
| Donna è: libera, dolce, sognatrice, forte nel bene e nel male                                                                                | Uccello, madre e figlio, cielo stellato, simbolo dello yin e yang                                                       |
| Dagli occhi di una donna ogni cosa avrà infinite sfumature, tante quante lei ha all'interno                                                  | Occhio con iride come sole al tramonto                                                                                  |
| Le anime più forti sono quelle temprate dalla sofferenza. I caratteri più solidi sono cosparsi di cicatrici                                  | Carattere giapponese della forza                                                                                        |
| Il delfino amato da tutto in contatto con i bambini e libero da ogni cosa                                                                    | Delfino bello e colorato e figura di uomo tozza e brutta                                                                |
| Per me la farfalla sta a rappresentare la libertà che ha acquistato la donna, la metamorfosi che ha subito                                   | Farfalla                                                                                                                |



|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La libellula simbolizza per me la libertà. Il dono della libertà è molto importante e la donna ha combattuto tanto per averlo. In alcuni posti del mondo combatte ancora per avere il diritto della libertà. Inoltre la libellula per me simbolizza il sogno in quanto la maggior parte delle donne sono sognatrici | Libellula                                                                                                      |
| Essere donna oggi è essere un individuo umano inserito in una società dotata di emozioni e diritti ottenuti nel corso degli anni alla pari di un uomo, ma essere donna oggi significa anche non essere tante altre cose                                                                                             | Donna che abbraccia un globo terrestre dove ci sono continenti con bandierine: forte, autonoma, bella , libera |
| La libertà è dentro di noi: materdonna                                                                                                                                                                                                                                                                              | Albero con profonde radici e profonde chiome                                                                   |
| Donna... oltre le gambe c'è di più                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Fiocco rosa                                                                                                    |
| La donna è come un fiore che ti sa catturare sempre con il suo magnifico sguardo                                                                                                                                                                                                                                    | Fiore                                                                                                          |
| Siamo donne oltre le gambe c'è di più.                                                                                                                                                                                                                                                                              | Palloncino (free)                                                                                              |
| La donna è un fiore, e come tale ha bisogno di attenzione per non appassire                                                                                                                                                                                                                                         | Fiore in vaso                                                                                                  |
| We can                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Fiore                                                                                                          |
| Guarda oltre                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Donna che guarda oltre la finestra un paesaggio con un sole, mare montagne e uccelli                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sole/mare azzurri (integrazione)                                                                               |
| Il valore di una donna dipende dalla semplicità che possiede nel profondo del proprio cuore                                                                                                                                                                                                                         | Cuore                                                                                                          |
| Io (donna) esisto come te (uomo)... la mia mano è come la tua... entrambi siamo esseri umani... dunque non capisco il motivo per cui dobbiamo essere considerati in modo differente!                                                                                                                                | Mano di uomo e di donna (uguali ma di colore diverso)                                                          |
| Be strong                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Cuore, uccelli, mano nella mano                                                                                |
| Ho scelto il fiocco perché generalmente si usa quando nasce un bambino/a e chi mette al mondo è proprio la donna. La margherita perché è simbolo di vita                                                                                                                                                            | Fiocco, margherita                                                                                             |
| La donna per me è amore, vita fiducia, solarità, dai mille colori come l'arcobaleno: tutti aspetti bellissimi e profondi                                                                                                                                                                                            | Cuore, sole, nastro annodato, arcobaleno                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Anello (infinita fedeltà), capelli (bellezza), vestito (eleganza), scarpe (carattere), velo (protezione)       |
| Chi aspira ai sogni aspira all'assoluto                                                                                                                                                                                                                                                                             | Luce del sole al tramonto che filtra attraverso le nuvole                                                      |
| Tu vali di più                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Bilancia che pende da un lato dove è seduta una donna                                                          |
| Forza: il tuo nome è donna                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Mano grande e mano piccola                                                                                     |



|                                                                                                                                                              |                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dietro la parola donna c'è molto di più                                                                                                                      | Fiore con petali e su ogni petalo un aggettivo: determinata, coraggiosa, libera, forte, intraprendente, emancipata              |
| Donna è libertà                                                                                                                                              | Nastro annodato con ali                                                                                                         |
| Ci sono donne al mondo che combattono ancora per la propria libertà, altre che pian piano si stanno battendo per raggiungerla                                | Donna felice con fumetto: “ho ottenuto il diritto al voto”; donna triste con fumetto: “sono da bambina vittima di violenza”     |
|                                                                                                                                                              | Simbolo dell'infinito, cuore blu vuoto, cuore rosso con madre e bambino, tanti cuori piccoli blu con ali                        |
|                                                                                                                                                              | Fiore con corolla rossa, donna incinta con pancia rossa                                                                         |
| Il diavolo veste donna!                                                                                                                                      | Scarpe rosse con tacco a forma di forcone di diavolo                                                                            |
|                                                                                                                                                              | Fiore e sole                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                              | Orologio da cui escono fiori, al posto delle ore parole: mamma, moglie, casalinga, psicologa, pedagoga, forza, umanità, libertà |
| La donna è come una farfalla... libera di andare dove vuole... libera di fare ciò che vuole                                                                  | Farfalla                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                              | Fiore, anello, rossetto, scarpe rosse con tacco                                                                                 |
| La donna è la miglior mamma che possa esistere è libera come una farfalla, bella come un fiore ed intelligente per affrontare la vita                        | Donna incinta che porta un carrello della spesa, donna che studia, sposa, farfalla, fiore, donna con bambino                    |
| Volere è potere                                                                                                                                              | Cuore rosso con dentro la parola valore                                                                                         |
| Essere donna significa avere infinite qualità                                                                                                                | Simbolo rosso dell'infinito con la parola girl, fiocco annodato verde simbolo della donna                                       |
| Per me la donna è: splendente come il sole, limpida come il mare e libera come una farfalla                                                                  | Sole, mare, farfalle                                                                                                            |
|                                                                                                                                                              | Nuvole, fiore, sole                                                                                                             |
| Tutto nella donna è un enigma ma tutto ha una soluzione: questa si chiama gravidanza                                                                         | Donna incinta                                                                                                                   |
| Le donne sono come le stelle, se ti perdi le devi guardare!                                                                                                  | Volto di donna ad occhi chiusi circondato da stelle                                                                             |
|                                                                                                                                                              | Cuore, stella, fiore                                                                                                            |
| La parola Forte in 4 lingue                                                                                                                                  | Stella arancione dai contorni gialli                                                                                            |
| La donna deve essere elegante, misteriosa, sapiente, dolce, gentile, proprio come una principessa. La donna è una principessa, e noi tutte le donne lo siamo | Corona di principessa                                                                                                           |
| Come un diamante...                                                                                                                                          | Diamante                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                              | Rosa e luna con stelle                                                                                                          |
| Sorridere!                                                                                                                                                   | Sole che sorride                                                                                                                |
| Perché essere donna è una continua lotta!                                                                                                                    | Simbolo stradale con il punto esclamativo                                                                                       |





|                                                        |                                                                                                |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Essere donna è tendere alla libertà e all'indipendenza | Farfalla                                                                                       |
|                                                        | Cuore, albero, simbolo dell'infinito                                                           |
|                                                        | Disegno di una famiglia e una casa, disegno di una insegnante, un magma di ovuli e spermatozoi |

*Tabella 4: Motti ed elementi simbolici presenti in ciascun disegno*

### *Somiglianze*

I disegni, come si evince dalla raccolta presente nella Figura 5, sembrano confermare in parte le categorie emerse dall'analisi delle narrazioni in piccolo gruppo: La lotta, Il dare significato, L'essere fonte di vita e sostegno per molti, La responsabilità e Le difficoltà.

Infatti sono presenti sia simboli di lotta (armi, scudi, il “mostrare” i muscoli), sia simboli di vita, rappresentati in maniera preponderante dal sole. Per quanto riguarda le responsabilità e le difficoltà sono molto presenti simboli che riguardano aree separate da “tenere insieme” (i molteplici ruoli da assumere), come la cassettiera dai molti cassetti, il mondo con continenti separati, il filo di gomitolo che cerca di tenere insieme più cose, la bilancia, la contrapposizione tra peso e leggerezza, ecc.

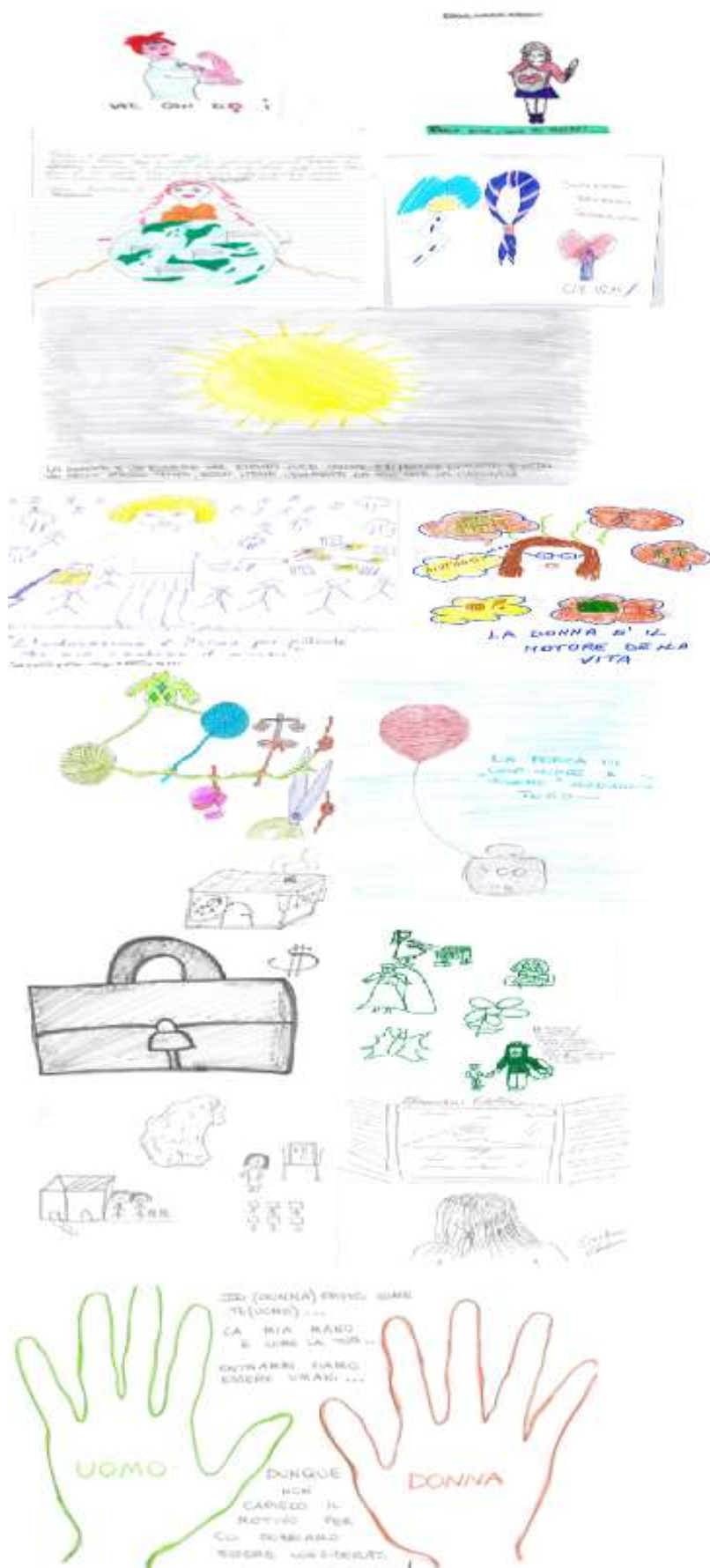


Figura 5: Raccolta di disegni



### Differenze

Come si evince dalla Tabella 4, rispetto alle narrazioni elaborate in piccolo gruppo, quello che emerge dai disegni è la dimensione di libertà, rappresentata sotto forma di uccelli, farfalle, libellule. Si può ipotizzare che la dimensione della libertà sia legata comunque alla lotta per l'emancipazione, al desiderio di uscire da stereotipi e condizionamenti. Le categorie invece che sono emerse in misura maggiore, e che risultavano quasi assenti negli scritti, sono quelle della bellezza, rappresentate da fiori e alberi, e dell'amore, rappresentata da cuori (Figura 6). Queste dimensioni sembrano quindi rappresentare cose intimamente importanti per la donna, più legate agli aspetti più profondi della sua natura.

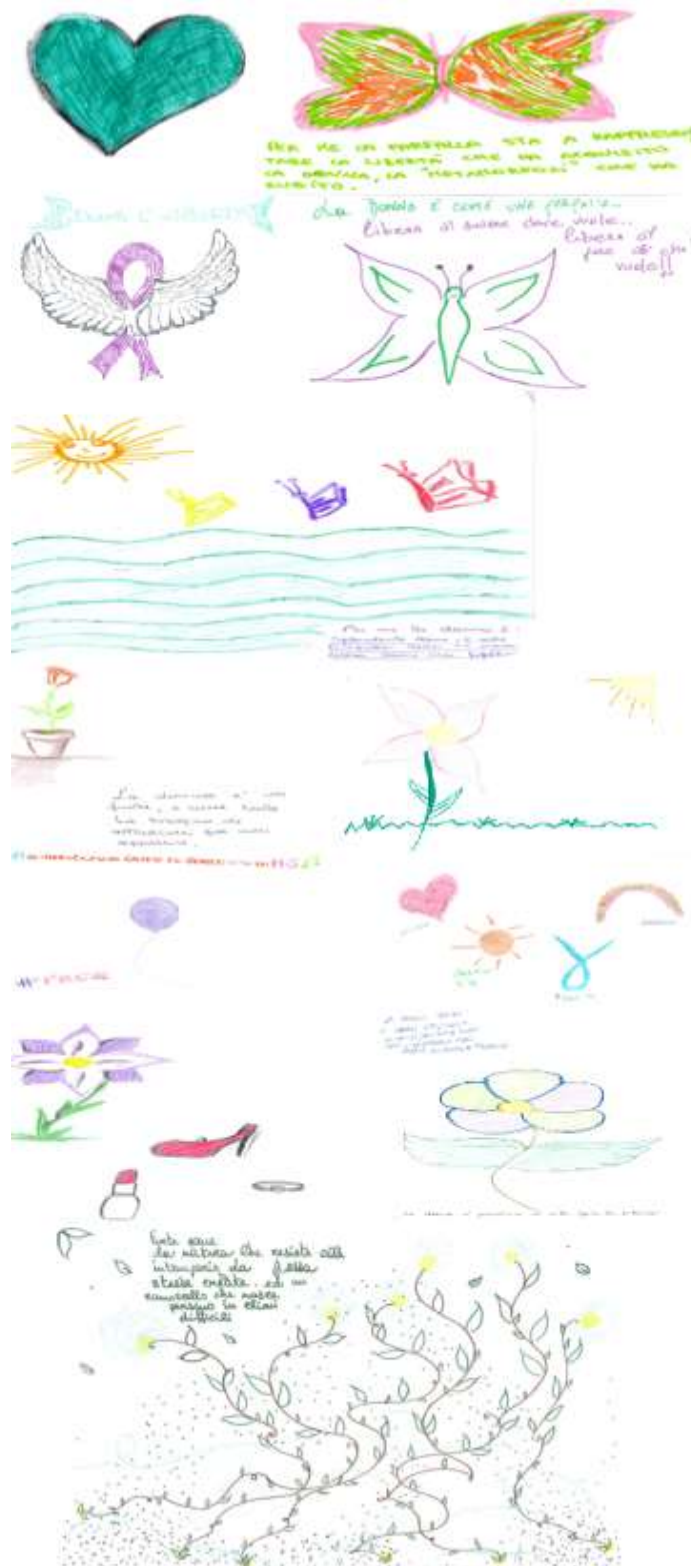




Figura 6: Dimensioni caratterizzanti l'analisi dei disegni non emerse nelle narrazioni scritte in piccolo gruppo

### 3. Conclusioni

Al di là delle riflessioni scaturire dallo studio del materiale prodotto dagli studenti che hanno partecipato all'esperienza laboratoriale, quello che in questa sede preme sottolineare, è l'importanza di promuovere, in maniera capillare ed articolata, soprattutto attraverso la formazione, processi di autoriflessione.

D'altronde la categoria principale emersa durante la prima e seconda fase di analisi relativa alla contrapposizione uomo-donna sembra risultare particolarmente idonea a riflettere sulla “complessa pluralità dei luoghi e dei contesti della socializzazione, della cura e della formazione, dove da sempre si formano, si incontrano e spesso si scontrano le  *differenze* , compresa quella di  *genere* . E sappiamo che a partire da esse si può lavorare sull'intersoggettività, l'incontro, e il confronto (Loiodice, 2006, p. 245).

E l'incertezza che oggi riveste numerosi aspetti della nostra esistenza potrebbe rappresentare “Una condizione che comporta la disponibilità ad affrontare sfide e il porre in discussione canoni interpretativi della realtà, sino ad oggi rassicuranti, che hanno trovato origine nella cultura del senso comune” (Isidori, 2008, p. 60).

Le categorie emerse dall'analisi dei resoconti in piccolo gruppo infatti sembrano confermare quanto descritto da Isidori (2006) rispetto al permanere di attribuzioni stereotipiche che sembrerebbero da un lato legate alla “sottovalutazione, nella cultura generale, della persistenza di importanti discriminazioni di genere che spesso si ritengono superate alla luce di alcuni compiuti processi di  *emancipazione femminile*  – soprattutto normativi che come tali spesso restano ‘sulla carta’ – completamente distinta da un  *sano riconoscimento delle differenze di genere* ” (Isidori, 2006, p. 61).

Inoltre le categorie che potremmo definire più “intimistiche” emerse dall'analisi dei disegni sembrano sottolineare l'importanza di promuovere da un lato didattiche di genere, sia nella programmazione scolastica che nei curricula, che si sforzino di integrare l'educazione formale, informale e non formale di genere. Ma, soprattutto di porre maggiore attenzione all'integrazione “tra la  *dimensione corporea, cognitiva, affettiva e relazionale*  nella costituzione dell' *identità personale* , in particolare delle donna” (Isidori, 2006, p. 61).

E gli strumenti narrativi sembrano rappresentare strumenti di eccellenza per lavorare sulle proprie prospettive di significato e promuovere un apprendimento trasformativo: “per essere liberi, dobbiamo essere in grado di ‘dare un nome’ alla nostra realtà, di sapere che è disgiunta da ciò che si dava per scontato, di parlare con la nostra voce. Dunque diventa fondamentale che gli individui imparino a negoziare i significati, le finalità e i valori in modo critico, riflessivo e razionale, anziché accettare passivamente le realtà sociali definite da altri” (Mezirow, 2003, p. 11).

In riferimento alle difficoltà emerse sia dai disegni che dalle narrazioni scritte delle studentesse, non si può non considerare la teorizzazione esplicativa, ripresa anche da Mezirow, del sociologo C. Wright Mills sul modo in cui gli oppressi tendono comunemente a interiorizzare i valori dei loro oppressori: “quando recepiamo il semplice concetto democratico che l'unica cosa che ci sta a cuore è l'interesse degli uomini, stiamo accettando i valori che ci sono stati inculcati, spesso deliberatamente, per degli interessi ben precisi. Questi valori sono spesso gli unici che gli uomini hanno avuto la possibilità di sviluppare. Sono abiti acquisti inconsciamente, più che libere scelte” (Wright Mills, 1961, p. 194). “Se riconosciamo l'esistenza di un altro set di interessi, che preferiremmo coltivare se le circostanze in cui viviamo fossero più favorevoli – cioè se ci permettessero di avere più conoscenze e più libertà –, sono quelli i nostri veri interessi” (Wright Mills, 1961, p. 194).

Vorrei concludere soffermandomi sul concetto di primarietà ontologica della cura perché è l'aver cura che crea possibilità dell'esserci. “Si può dire che la cura sia il luogo dove comincia il senso dell'esserci”, ci spiega Luigina Mortari (2006), partendo nella sua riflessione da una prospettiva fenomenologica.

Noi esistiamo perché qualcuno, di solito una donna, si è presa cura di noi.

Ma non bisogna dimenticare che, data l'essenza relazionale della cura, cura di sé e cura degli altri sono intimamente connesse: e il percorso attraverso cui raggiungere il giusto equilibrio richiede riflessività e, ripetendo la citazione che apre il presente lavoro, “sapere cosa volere sapendo di poterlo volere”.





### Note

[1] La descrizione del laboratorio e i risultati dell'analisi del materiale emerso dal presente laboratorio, sebbene riguardante una parte limitata di esso e l'analisi esclusivamente di tipo fenomenologico, sono riportati altresì in Strollo, De Simone & Romano 2015.

[2] La validità dei risultati riportati è da considerarsi *contingente* al luogo e al momento in cui l'intervento è stato condotto.

[3] A tal proposito si ringrazia il lavoro attento e scrupoloso della professoressa Maria Rosaria Strollo e della dottoressa Alessandra Romano.

### Bibliografia

- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo, tra adultità e scuola*. Bari: Editori Laterza.
- Carli, R., & Paniccia, R. M. (2003). *L'analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Galvani, P. (1995). Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education Permanente*, 122, 97-111.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation: anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Hart, M. (1990). Consciousness raising. In J. Mezirow et al. (A cura di), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Henry, C., & Kemmis, S. (1985). A Point-by-Point Guide to Action Research for Teachers. *Australian Administrator*, 6, 4. Geelong, Vic: Deakin University.
- Isidori, M. V. (2008). Ambivalenze nell'educazione dell'identità femminile. Linee di sviluppo per la didattica di genere. *Studi sulla formazione*, 2, 59-68, Firenze University Press.
- Loiodice, I. (2006). I saperi e gli affetti delle donne nei luoghi della cura e della formazione. In I. Loiodice & F. Pinto Minerva (A cura di), *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*. Padova: Il Poligrafo.
- Mezirov, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. (1975). *Education for Perspective Transformation: Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Teachers College, Columbia University: Center for Adult Education.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Strollo, M. R., De Simone, M., & Romano, A. (2015, marzo). Beyond the imagine: the experiential workshop for promoting reflection on gender issues. *ICERI 2015, 9th International Technology, Education and Development Conference Madrid*, 2nd-4th of March, 2015, ISBN: 978-84-606-5763-7; ISSN: 2340-1079
- Strollo, M. R. (2014). *Scrivere l'autobiografia musicale, dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*. Milano: FrancoAngeli Editore.
- Wildemeersch, D., & Leirman, W. (1988). The facilitation of the life-world transformation. *Adult Education Quarterly*, 39, 19-30.
- Wright Mills, C. (1961). *The Sociological Imagination*. New York: Grove Press.



FONTI

TRA LE RIGHE.  
BAMBINI E BAMBINE NEI SAGGI SCOLASTICI E NEI DIARI DI BORDO  
DELLA SCUOLA DEI SORDOMUTI DI PALERMO (1799-1860)  
di Caterina Sindoni

Il contributo, a partire da fonti inedite quali gli *elaborati* prodotti dagli allievi in occasione dei *saggi annuali*, i *diari dei maestri e dei prefetti*, i *memoriali* dei direttori, i *manifesti* a stampa e la *corrispondenza*, ricostruisce, al di fuori di una storia lineare, la “cornice” non poco “tagliente” entro la quale si dispiegano nella prima metà dell'Ottocento i percorsi educativi ed esistenziali di alcuni degli alunni, ed insieme ad essi di “aspiranti alunni”, della scuola per i sordomuti istituita a Palermo, a partire dal 1799, dal laborioso filantropo Ignazio Dixitdominus (Palermo 1766-1837). Il Dixit-Dominus che ha frequentato la scuola di modello di simultaneo insegnamento (metodo normale) aperta nella capitale siciliana nel 1788 dal canonico G. A. De Cosmi ed ha ottenuto dal governo borbonico l'autorizzazione ad aprire a Palermo una scuola privata diurna “per insegnare i muti a parlare” (1799), intraprende con grande entusiasmo una serie di interessanti iniziative tutte volte al recupero, all'istruzione ed all'educazione dei “non udenti” e dei “non parlanti”. Questo impegno, registrato da molti cronisti del tempo, non passa inosservato. Il precettore palermitano, infatti, informato delle iniziative educative a favore dei sordomuti realizzate a Roma dall'abate Tommaso Silvestri, a Napoli dall'abate Benedetto Cozzolino, del metodo di ispirazione lockiana messo a punto in Francia dall'abate de L'Epée nonché delle iniziative avviate a favore dei sordi nel Connecticut, è nominato da re Ferdinando II di Borbone nel 1834, dopo una lunga carriera profusa nell'insegnamento di oltre trent'anni, direttore del *Regio Istituto Centrale dei sordo-muti*. L'esame dei materiali che qui si propongono, tutti conservati presso l'Archivio di Stato di Palermo ed utili anche per conoscere la storia della più importante istituzione pubblica per i sordomuti dell'isola, ha il principale obiettivo di mettere in luce, attraverso l'analisi di alcune esperienze di bambini e bambine privi dell'udito, in alcuni casi anche della vista, poveri o in stato d'abbandono, quella parte dell'infanzia ottocentesca definita *diversa*, *invisibile* e talvolta anche *negata*.

The present contribution aims at retracing a nonlinear and quite “sharp” historical “frame” pertaining to the educational and existential growth of some students attending and aspiring to attend the school for deaf-mutes founded in Palermo by industrious philanthropist Ignazio Dixitdominus (Palermo 1766-1837) starting from 1799. The study was carried out by means of examining several unpublished documentary sources such as the end of the *school's papers* written by the students, the *teachers and prefects' diaries*, the *school directors' memoirs*, as well as *printed posters* and *correspondence*. Dixitdominus learned the simultaneous teaching method, also known as normal method, at the school founded by Canonical G. A. De Cosmi in the Sicilian capital of Palermo in 1788. Afterwards, the Bourbonic government granted him permission to open a private day school in Palermo “in order to teach deaf-mutes to talk” (1799). Thus, he enthusiastically engaged in a series of interesting initiatives aimed at rehabilitating, instructing and educating both “hearing impaired” and “speech impaired” people. As reported in the chronicles of many of his contemporaries, Dixitdominus' efforts did not go unnoticed. In fact, he came in contact with relevant information concerning several different educational activities for deaf-mutes, such as those designed by Abbot Tommaso Silvestri in Rome and by Abbot Benedetto Cozzolino in Naples, as well as the teaching method of Lockian inspiration invented by Abbé de L'Epée in France and, finally, the didactic initiatives for deaf-mutes in Connecticut. As a result, after an over 30-year-old career in teaching, the Sicilian preceptor was appointed director of the *Royal Central Institute for deaf-mutes* by King Ferdinand II of Bourbon in 1834. By means of analysing the personal experiences of some hearing impaired boys and girls, who were sometimes also blind, poor or abandoned, the main goal of the present study is to give prominence to that part of XIXth century youth which was perceived as either different, invisible and sometimes even deniable. The documentary sources here examined are all kept in the State Archive of Palermo and could also be useful for a further investigation on the history of the most relevant public institution for deaf-mutes on the Sicilian island.



## 1. Per una “cornice” storico-educativa

Il problema del recupero e dell’analisi di materiali pedagogici, espressioni di linguaggi in grado di veicolare contenuti *altri* rispetto alle consuete forme dell’espressività umana, è da lungo tempo una questione al centro dell’interesse degli storici dell’educazione che, specie a partire dalle aperture sollecitate dalla *social history* di matrice anglosassone e dalle *Annales*, si sono seriamente interrogati sulla necessità di recuperare e valorizzare patrimoni di idee, di pratiche educative e di conoscenze che, dimenticati dalla ricerca, sono stati collocati al di fuori, per lungo tempo, dai più ampi discorsi storici e storico-pedagogici.

È il caso, ad esempio, di quelle *zone d’ombra* e di quei *silenzi* che hanno contrassegnato il *pluri-verso* dell’infanzia, dell’*altra metà del cielo* e di ampie porzioni delle società con percorsi esistenziali caratterizzati dal disagio e dalla difficoltà, come nel caso di soggetti con bisogni educativi speciali o afflitti dalle “stimmate” della miseria, della povertà o dell’abbandono.

La storiografia pedagogica, seppure ancora vi sia molto da fare, ha gradatamente recuperato questi ritardi ampliando i filoni d’indagine; l’educazione è oggi studiata “nella sua accezione più ampia, in ogni sua forma e manifestazione [...] esaminando i fenomeni in profondità ed estendendo sempre più il proprio raggio di azione, fino a chiamare in causa l’intera vita sociale, con tutte le sue teorie e prassi educative, esplicite ed implicite, formali e informali, comprese quelle che non si autopercepiscono come tali” (Napoli, 2011, pp. 12-13).

Ha rinnovato significativamente, inoltre, le metodologie della ricerca, ponendo la massima attenzione a fonti di vario genere spesso sottovalutate o del tutto tralasciate tra cui: gli *epistolari* ed i *carteggi*; l’*editoria scolastica*; i *catechismi politici e religiosi* nonché i *libri di devozione*; le *scritture infantili e giovanili*; i *disegni* ed i *materiali* utilizzati nella didattica, tra cui i *quaderni scolastici* nei quali è possibile rintracciare segni, voci e tracce della “cultura bambina” (Julia, 1998, pp. 9-19); i *necrologi* di maestri e maestre e le *relazioni mediche* sullo stato di salute o sulla mortalità dei bambini; le *poesie* ed i *romanzi* e le *fonti iconografiche ed orali*.

Quest’*inversione di marcia* è stata possibile – necessità veramente urgente laddove si accetta l’idea che la storia della pedagogia, come tempo fa metteva in evidenza Egle Becchi, insieme al più ampio ventaglio di “storie” inestricabilmente legate ad essa, aggiungo io, rappresentano, nel loro insieme, “una storia ad *usum delphini*” dove “il delfino è il futuro insegnante, per cui la conoscenza del passato della sua arte, dei contesti in cui questa si è svolta, di coloro che l’hanno praticata, dei metodi con cui si è attuata, è irrinunciabile per motivi professionali” (Becchi, 2005, p. 33) – grazie ad un *diverso modo di intendere e di fare* la storia.

“Dalla storia delle idee, concepita in senso idealistico soprattutto come storia delle teorie”, si sono sviluppate “molte ‘storie’ che si configurano come specifici ambiti di ricerca nei quali trovano spazio nuovi soggetti, prassi educative quotidiane e una diversa concezione del tempo storico”; lo storico, provvisto di “competenze plurime”, attraverso l’esame di una molteplicità di fonti, molte delle quali non poco insolite, “affronta con onestà intellettuale la ricerca nel tentativo di spiegare il passato e di connetterlo in modo dinamico e costruttivo al presente e al futuro, disvelando anche percorsi minoritari o interrotti, ma non per questo meno significativi” (Callegari, 2012, p. 13).

Il *viaggio* dello storico dell’educazione, dunque, nell’implicare ricognizioni documentali *a tutto campo*, anche in prospettiva interdisciplinare, prende sempre le mosse dal recupero e poi dall’esame di *tracce*, ossia da *impronte*, *segni* o *indizi non lineari*, “perché non lineare, ma segmentato, tortuoso, molteplice è il tempo storico” (Musi, 2008, p. 13), indispensabili per la ricostruzione del passato (Bloch, 1993, p. 63)[1].

Bisogna sottolineare, tuttavia, che tali *tracce*, in moltissimi casi, non sono facilmente individuabili né sono chiaramente percepibili come nel caso, ad esempio, dell’infanzia.

“Lavorare sulla scrittura infantile o giovanile – scrive, a questo proposito, Dominique Julia (1995) – è per uno storico una delle ricerche più difficili che esistano, poiché, non appena questi voglia risalire il corso dei secoli, i documenti diventano sempre più rari” e la ricerca, dunque, sempre più povera e dunque più complessa (p. 5).

I *segni* prodotti dal bambino, che sono “materiale raro, implicito, fragile, considerato sovente di scarto”, si configurano come un “capitale prezioso dotato di una sua forte peculiarità e significato



storico, nel senso che in ogni epoca e in ogni cultura al bambino sono stati dati strumenti espressivi diversi, gli sono state poste delle domande implicite ed esplicite differenti, cui egli ha cercato di rispondere con l'*outillage* di cui era stato dotato: frasi, disegni, percorsi, oltre a fragili suoni e gesti” (Becchi, 2010, p. XI).

Questo *capitale*, sottolinea la Becchi (2010), “che nel suo insieme si può chiamare la *cultura dell’infanzia*, è il *primo capitale del bambino*, che però i luoghi tradizionali di conservazione dei documenti del passato ignorano quasi affatto e che anche nel presente non ci si cura di custodire” (pp. XI-XII).

Le *tracce di vita* relative a fanciulli con disabilità o in molteplici situazioni di difficoltà, poi, come nel caso dei cosiddetti ragazzi *difficili*, termine quest’ultimo utilizzato da Bertin e poi da Bertolini per individuare “quelle condizioni in cui la soglia della ‘problematicità’ – componente costitutiva di ogni esperienza educativa – viene superata provocando difficoltà e costrizioni tali da rendere necessario il costituirsi di uno specifico ambito di riflessione pedagogica e la ricerca di appropriate strategie di intervento” (Bertolini & Caronia, 1998, p. 13), sono ancora più *rare*, assai *labili*, spesso *evanescenti*, quasi sempre *impercettibili* e non poco difficili da interpretare[2].

Tali tracce sono difficili da rintracciare perché v’è, in primo luogo, da parte di chi si trova in una situazione di disagio o di marginalità, la difficoltà di lasciare una traccia diretta della propria esistenza; “se non è facile reperire esempi di ‘scritture bambine’, la cosa è impossibile se si indagano soggetti analfabeti o incapaci, per deficit motori, di scrivere o disegnare” (Polenghi, 2006, pp. 121-122).

Le difficoltà di interpretazione sono legate ad una serie di problemi.

È frequente, innanzitutto, che tali *segni* siano mediati da “altri”. Basti qui pensare alle famose e puntuali analisi di Philippe Ariès che hanno rivelato come l’infanzia sia stata per molto tempo oggetto di *rappresentazioni* dell’*immaginario collettivo* senza essere però veramente *scoperta* dato che il bambino, almeno fino al XVIII secolo, apparteneva “alla società degli adulti e non si distingueva [...] da essa” (Ariès, 1999, p. 145). Osservazione, quest’ultima, che assume maggiore pregnanza per l’*infanzia disabile e marginale*.

Ulteriori problemi di decodificazione, inoltre, sono dovuti alla molteplicità ed alla varietà di *termini* che, di tempo in tempo, sono stati utilizzati per descrivere le situazioni di disabilità, di marginalità o di disagio materiale ed esistenziale (Canevaro, 2000, p. 17)[3].

Nella buona parte dei casi, poi, le *tracce* “sono confuse con quelle di una più grande esclusione dalla storia”; “quando mancano le tracce – spiega Andrea Canevaro – potremmo ipotizzare che il peso di chi passava era troppo *leggero* per lasciare il segno. Mancano le tracce di chi è *tenuto fuori dalla storia*. E l’assenza di tracce è il segno di una presenza *diversa*, di cui possiamo immaginare, ma che dobbiamo stare molto attenti a rispettare come assenza. Perché in questo è il suo significato” (Canevaro, 2000, p. 23, corsivo mio).

Una presenza *diversa*, dunque, che non di rado è anche motivo, con ulteriore aggravio del lavoro dello storico, di *stereotipi* e conseguenti *pregiudizi*.

Ma a questa *infanzia diversa, invisibile* e spesso anche *negata*, come anche ai primi tentativi di educazione e di istruzione ad essa diretti e non di rado ancora sommersi, è necessario rivolgere la massima attenzione, tenendo presente quanto auspicava Egle Becchi (2010), riferendosi alle tracce di “mano bambina”, in un noto volume dal titolo *I bambini nella storia*: “Una delle prime mosse dello storico dell’infanzia dovrebbe [...] essere quella di individuare tali fonti, di andarle a scovare, di ricostruirle appena possibile, di non trascurare anche segni debolmente tracciati, di combinare insomma un archivio minuscolo e finora povero, parallelo a quelli degli adulti, dove i codici sono diversi, il materiale è altro. E di farlo in fretta, consapevoli non solo che si tratta di materiali deteriorabili, ma che anche oggi questo materiale non viene capitalizzato e che pertanto in un futuro prossimo la nostra fatica non sarà minore se vorremo ricostruire un passato molto vicino” (pp. XI-XII).

I materiali che si propongono in questo contributo, che ci consentono di ripercorrere, anche se al di fuori di una storia lineare, i percorsi educativi ed esistenziali di alcuni degli alunni della scuola per sordomuti fondata a Palermo nel 1799 dall’istitutore privato Ignazio Dixitdominus, rappresentano per non pochi versi delle vere e proprie *rarietà* se si considera che sono legati, in maniera diretta o indiretta, alle esperienze di bambini e bambine privi dell’udito, in alcuni casi anche ciechi, spesso poveri o in stato d’abbandono e cioè proprio a coloro la cui presenza, come si è prima sottolineato, è quasi sempre *silenziosa e leggera*.





Ed in effetti, nella mia esperienza di studiosa di questioni scolastiche ed educative del Mezzogiorno in età moderna e di conseguenza, di assidua frequentatrice di archivi pubblici e privati, solo di rado mi è capitato di imbartermi in documenti prodotti da fanciulli con disabilità come anche in descrizioni relative alla loro esperienza didattica ed esistenziale; nei pochi casi occorsi, tali fonti avevano sempre il carattere di materiali spuri, frammentari e non riconducibili ad una specifica attività intenzionale, protratta nel tempo e legata ad uno specifico maestro, ad una data scuola ed a un particolare contesto.

Il ventaglio di materiali attorno ai quali ho costruito una possibile “cornice” i cui bordi, in ragione dei temi trattati, sono non poco “taglienti”, è assai variegato: accanto ad elaborati contenenti *scritti* e *disegni* realizzati dai fanciulli sordomuti in occasione dei saggi pubblici, ho tenuto in considerazione anche quelli che potremmo definire i *diari di bordo* della scuola e cioè i *registri* dei maestri e dei prefetti nonché i *memoriali* dei direttori dell’Istituto. Ho poi ritenuto utile rintracciare ed esaminare anche i *manifesti* dell’Istituto stampati per pubblicizzare l’attività scolastica e, infine, la *corrispondenza* inerente le *richieste di ammissione* alla scuola.

Queste fonti, tutte inedite, si conservano presso l’Archivio di Stato di Palermo e sono sparse nel fondo *Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione*, istituzione incaricata dal Borbone della gestione dell’istruzione pubblica in Sicilia tra il 1817 ed il 1860[4], ed in fondi non prettamente inerenti le questioni scolastiche – e per questo poco consultati in ricerche di carattere storico-educativo – come quelli nei quali si custodisce la corrispondenza del *Luogotenente generale*, dell’*Intendente* di Palermo e la corrispondenza inviata dal Comune di Palermo e dagli intendenti dell’isola.

L’arco temporale di riferimento va dalla fine del Settecento all’Unità d’Italia; periodo nel quale vanno attuandosi nella penisola italiana, soprattutto sulla scia dei successi francesi dell’abate De L’Epée, i primi interventi educativi diretti a fanciulli e fanciulle sordomuti tra cui bisogna ricordare, poiché primi tra tutti in ordine di realizzazione, quello di Roma, a partire dal 1783, ad opera del sac. Tommaso Silvestri e quello di Napoli, pochi anni dopo, avviato dal sac. Benedetto Cozzolino[5].

## 2. Fanciulli e fanciulle sordomuti “a scuola”

Sul finire del Settecento, Ignazio Dixitdominus (1766-1837), istitutore privato di Belle Lettere, avverte la necessità di attivare a Palermo, capitale del Regno di Sicilia, accanto ad una scuola dei primi rudimenti di leggere e scrivere, una seconda scuola rivolta ai sordomuti “di entrambe i sessi”.

“La Scuola de’ Muti – scrive nel 1815 in una lettera indirizzata alla *Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione* – è necessaria e desiderata da questo regno. Verrebbero così ad estendersi i confini della società, restituendosi alla stessa tanti cittadini, che per tale infermità, ne sono, come esuli. I sordi, e muti col ministero degli occhi, come da un altezza, veggono la Società, ma non vi sono. Il commercio della parola è quello, che unisce queste tante isolette, le quali sono gli uomini, e ne forma di tutti, come un sol continente. [...]. È cura veramente sovrana porgere aiuto a tanti miserabili; ed abilitandoli a ricevere, ed a proferir la parola, metterli, come in commercio; e dall’innocente esilio, in cui si ritrovano, richiamarli alla Società, alla quale son nati” (AsPa, *Cpie*, 179).

Ottenuta l’autorizzazione il 30 marzo del 1799, grazie ad un *biglietto* di re Ferdinando III, sentito anche il parere della *Reale Deputazione degli Studi*[6], molto favorevole all’apertura di una scuola per “Muti” poiché assolutamente “rara e nuova” (AsPa, *Cpie*, 180), l’Istituto apre i battenti pochi giorni dopo nella centralissima via Maqueda, accanto ai famosi “Quattro Canti”.

Dixitdominus si imbatte immediatamente in problemi d’ordine economico – le sue ripetute richieste per istituzionalizzare la scuola o per ottenere un qualche finanziamento sono sistematicamente cestinate[7] – ed in problemi legati ai gravi *pregiudizi* che “impregnano” la società del tempo.

Scrive, a questo proposito, in un *memoriale* indirizzato al Re nel 1811: “La Scuola de’ Muti che tanto ha risvegliato le compiacenze di tutti i Sovrani dell’Europa, [...] non gode in questa Dominante di tutti i suoi vantaggi. Altri la prende a gioco, e ne ride; altri con tuono grave, e decisivo, su le tracce di Aristotile, la dà assolutamente per impossibile; altri più moderatamente circoscrive questa abilità a’ soli miracoli, chi la crede impostura [...] e suppone che codesti muti, che impareranno a parlare, saranno simili a quello, che rapporta l’autore della *Repubblica delle Lettere* [...] il quale parlava per un’ora soltanto nel corso della giornata, e propriamente al mezzo giorno; chi infine non intendendo,



né l'impossibilità della cosa, pien di stupore, dice vicino il giorno estremo del mondo, giacchè cominciano a parlare i Muti, ed a sentire i Sordi” (AsPa, *Cpie*, 179).

Per ovviare a questi *pregiudizi* e per coinvolgere, anche dal punto di vista finanziario, i ceti aristocratici e le istituzioni locali e centrali nell'iniziativa, Dixitdominus organizza da subito una serie di *saggi pubblici* nei quali mostra, dinnanzi ad un folto pubblico, i progressi degli allievi sordomuti.

L'esame del materiale relativo a tali *saggi* ci consente di scorgere, seppure debolmente, alcune delle figure dei bambini e delle bambine della scuola per i sordomuti di Palermo.

Del primo saggio, tenuto “alla sua presenza, d'un gran numero di nobili signori, e di persone intelligenti”, troviamo nota in un foglio, la “Raccolta di Notizie”, edito a Palermo nel gennaio del 1805 (AsPa, *IPa*, 846); a dare prova di essere in grado di parlare e di scrivere è una sordomuta di sei anni, Giovanna Bertorotta, figlia del giudice Nicola Emmanuele (AsPa, *IPa*, 846) – (Figura 1). La fanciulla, dopo aver letto a voce “forte e ben chiara” l'intero alfabeto italiano, aver dato dimostrazione di saper conteggiare e di essere in grado di scrivere con “bel carattere”, dimostra anche di essere capace di rilevare le sillabe in una frase prescelta dal Dixitdominus e di comprendere il significato di ciascuna parola.



Figura 1

Il sintetico avviso pubblicato nella “Raccolta” disvela immediatamente alcune questioni.

È evidente, in primo luogo, che l'approccio della piccola sordomuta con l'*alfabeto* e con i *numeri* si configura come un'opportunità di straordinario significato se si considera che a quel tempo – inizi dell'Ottocento – l'istruzione nei primi rudimenti è preclusa alla maggior parte delle fanciulle siciliane. Si consideri, infatti, che le prime scuole pubbliche femminili nell'isola saranno istituite dal governo borbonico oltre vent'anni dopo. Certo, è possibile rintracciare maestre e piccole scuole o, soprattutto, collegi di religiose, come i Collegi di Maria nei quali, accanto al *rammendo*, il *ricamo* e le altre *arti donnesche*, sono impartiti anche gli insegnamenti del *leggere*, dello *scrivere* e del *calcolo*, ma si tratta di piccole e rarissime *oasi* non ancora incardinate in un vero e proprio sistema scolastico pubblico (Agresta, 1995, pp. 145-158).

Secondariamente, la frase prescelta per il saggio – “Viva Dio, la Religione, il Re, e la bella virtù del Signor principe di Cutò” – evidenzia il fitto ed imperativo intreccio tra *istruzione*, *educazione civica* e *religiosa* che caratterizza il curriculum educativo destinato alle bambine sordomute le quali, poiché “esposte” ai pericoli della società ed oggetto “di una doppia marginalità, e per l'appartenenza



di genere, e per la specificità di cui sono portatrici e che rappresentano” (Ulivieri, 1999, p. 331), necessitano di un’accurata protezione legata all’introiezione di regole sociali e morali.

Anche gli elaborati prodotti in occasione del saggio del 1832 dai quattro sordomuti affidati alle cure del Dixitdominus su ordine del Re – prove trascritte su di un foglio rigato contenente il proprio nome e cognome, l’età, frasi in “bei caratteri” nonché un disegno – rivelano un approccio educativo incentrato sulla *moralizzazione* e sull’*accettazione* di uno *stato* e di un *ruolo* ben definito all’interno della società e legato in maniera indissolubile alla propria *diversità* (AsPa, *IPa*, 846) – (Figure 2, 3, 4).



Figura 2

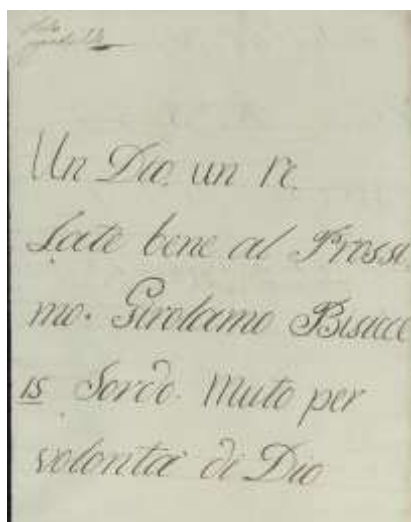


Figura 3

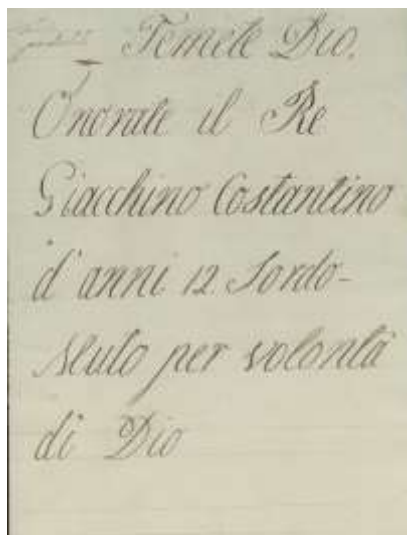


Figura 4

Ai quattro fanciulli sordomuti, Gioachino Costantino, Pietro Testa, Girolamo Bisicché e Giovanni Spina, di età tra i 5 e i 15 anni, è richiesto di formulare, accanto all’“Alfabeto, Compitare, Sillabare, parole concrete in pronuncia: Declinare, Conjugare con elegantissimo carattere: Lettura di periodi dettati a piacere: Sommare, Sottrarre in iscritto a richiesta”, un “Ringraziamento in pronuncia a Dio, al Re, al Principe Leopoldo” (AsPa, *IPa*, 846) – (Figura 5).



Figura 5

In linea con altri educatori del tempo, dunque, lo scopo finale dell’educazione per Dixitdominus è essenzialmente di *natura sociale e religiosa* e l’accettazione del proprio stato discende, in primo luogo, dalla capacità che ha ciascun sordomuto di divenire un *buon cittadino* ed un *buon cristiano*. Il percorso educativo delineato per i sordomuti palermitani unisce ai *doveri morali* le *virtù cristiane*; non a caso, Dixitdominus, nel definire gli *oggetti* sui quali basa il suo metodo – come si evince da un *Prospetto del Regio Stabilimento per li Sordi e Muti* stampato dopo l’elevazione della scuola privata a pubblica – indica il *Pronunciare*, il *Capire*, la *Società* e la *Religione*” (AsPa, *IPa*, 846) – (Figura 6).





Figura 6

In questo percorso la religione, insieme alla possibilità per i sordomuti di ricevere i *sacramenti*, gioca un ruolo fondamentale (AsPa, *IPa*, 846) – (Figura 7).



Figura 7

Scrivo, a questo proposito Dixitdominus in un *Piano* nel 1832: “L’originale disegno [...] è d’aprire le porte del Cielo per questi poveri Agnelli della Greggia di Gesù Cristo, i quali sono stati vagando nel cammino dell’ignoranza, simili alle pecore senza un Pastore. [...]. Al momento che i loro aperti intelletti sono capaci di ricevere le semplici dottrine del Vangelo, queste saranno scoperte alla loro veduta. La maggior parte de’ fatti importanti, de’ quali si fa menzione ne’ sacri oracoli, e le interessanti verità della rivelazione presentati in figure, ed in geroglifici saranno loro comunicati con pazienza, ed industria. [...] essi circondaeranno la mattina, e la sera l’altare della divozione. Le loro preghiere al loro Padre, ch’è in Cielo, saranno espresse dal Dixitdominus nel loro proprio linguaggio de’ segni” (AsPa, *Ipa*, 948).

Difficile stabilire con chiarezza il metodo adottato da Dixitdominus il quale, come rileva Francese (1972), aderisce pienamente al *principio cardanico* dell’educabilità del sordomuto (p. 13).

L’organizzazione delle attività didattiche, basata su di una continua e costante *osservazione*, rinvia in qualche misura al *metodo orale* (AsPa, *IPa*, 846); nella lezione, infatti, “tutto [è] una penetrazione,



che [deve] eseguirsi dagli occhi solamente colla penetrazione degli oggetti, col movimento degli strumenti della parola”. Lo studio, si legge in una bozza del regolamento che sarà approvato nel 1841, ha inizio con “l’alfabeto della lingua”, poi prosegue con l’associazione di “lettera a lettera” fino al proferimento di “tutta intiera la parola” attraverso l’esclusivo “uso degli occhi”.

Nella scuola, che prevede anche lezioni di disegno, gli allievi grazie a *tablelle, specchi, fiori, frutta* e “oggetti tutti all’arte industriosa necessarij” passano gradualmente dall’idea delle “cose concrete” a quella delle “cose astratte” (AsPa, *IPa*, 846).

L’Istituto è organizzato sotto forma di *internato* e l’attività didattica, che prevede quattro ore di lezione “ferme per ciascun giorno” e nessuna “villeggiatura” o “ferie autunnali”[8], si svolge in un “clima” che riprende quello del “focolare domestico” dove l’istitutore e l’istitutrice, la cosiddetta “onesta matrona” alla quale spetta la funzione del *maternage*, rappresentano per gli allievi i “compagni” e gli “amici” ed insieme “un padre” ed una “madre temporanei” ai quali ricorrere “per protezione, e consiglio” (AsPa, *IPa*, 846).

La scuola, inoltre, a partire dal 1835 dispone di un grande edificio acquistato dal governo borbonico; la struttura, che continuerà ad ospitare la scuola per i sordomuti fino alla fine del Novecento, è descritta a grandi linee in una relazione che la Deputazione dell’Istituto invia il primo di aprile del 1837 all’Intendente di Palermo: “La casa – si legge nel documento – contiene due piani, il primo de’ quali diviso in due bracci l’un dall’altro indipendente comprende molte camere ben adatte all’abitazione sia dei maschi, che delle femmine senza che avessero alcuna miscola. L’altro superiore di molte stanze, pure è fornito, ove l’abitazione dell’Istitutore, il locale della Deputazione, degli Ufficj pel contabile, e pel Segretario [...]. E di un giardino e di una floretta è adorno ove gli allievi potessero solazzare nelle ore di ricreazione” (AsPa, *MsLuog*, 2298).

Il *giardino* e la *floretta* sono, a detta dei direttori che si avvicinano alla guida della scuola, “il fiore all’occhiello” della nuova struttura: “Aria, primo ingrediente dell’uomo, purissima; [...] Acqua abbondantissima, quasi tutta franca; Circonferenza isolata; Giardinetto per divertimento degli Alunni; e tante altre cose utili, e necessarie” (AsPa, *IPa*, 948). “Divertimento” che, però – come emerge dalla corrispondenza, del settembre del 1835, tra il direttore della scuola e l’Intendente di Palermo – si tramuta per i giovani allievi, a seconda delle necessità, anche in un’inconsapevole e non volontaria collaborazione ai lavori di riordino del nuovo stabilimento; “Nella Casa Gagliani, [...] – scrive il Dixitdominus – ho trovato un Giardiniere di nome, ma non di fatto [...], la floretta e il giardinetto non han bisogno di giardiniere. Il Prefetto è pratico del mestiere, e gli alunni ne’ giorni, e nell’ore di sollazzo vi faticeranno, con piacere innocente; ed infatti in tre giorni hanno scoverato l’erbe inutili, pulite le vasche, ed altro” (AsPa, *IPa*, 948).

Malgrado l’esistenza di un apposito edificio e l’assegnazione da parte del governo di una somma a carico del Comune di Palermo e delle province dell’isola, la scuola versa per molti decenni in pessima situazione finanziaria.

È molto eloquente, a questo proposito, la relazione redatta il 26 settembre del 1860 da Vito Planeta, Presidente della Deputazione dell’Istituto, su richiesta del Ministro della Pubblica Istruzione che da poco aveva effettuato una visita all’Istituto.

La relazione evidenzia sia le precarie condizioni della scuola sia la situazione di degrado che caratterizza la vita dei sordomuti all’interno delle scuole: “Riguardo al mantenimento dei 30 Alunni a piazza franca, Ella [...] s’accorgerà [...] che l’assegno di cibaria, e di vestiario, sono tenuissimi [...] un tale assegno [...] avuto riguardo agli attuali prezzi carestosi [...] appena è sufficiente a dar loro una minestra e poco pane, oltre di che sopra i detti 30 alunni gravitano 10 bocche franche, cioè senza assegno [...]. Riguardo poi a vestiario tanto casareccio, quanto d’uscita e di està e d’inverno [...] è un cervellamento quotidiano del Direttore il poterli far comparire alla meglio, usando le più familiari economie con alunni poverissimi di cui parenti nulla si può sperare ma che in tutto deve provvedere l’Istituto. Riguardo ai miglioramenti del locale Ella si accorse coi propri occhi che il refettorio delle donne abbisognerebbe di qualche apertura nel giardino ond’essere più ventilato e più allegro di luce. Si accorse ancora, che la scuola di disegno è troppo oscura ed il dormitorio delle donne nelle mura che guardano a tramontana in più parti è umidissimo [...] bisognerebbe che Ella facesse aumentare l’assegno sui ratizzi provinciali [...]” (AsPa, *MsLuog*, 3103)[9].

La mancanza di risorse finanziarie incide pesantemente, come si nota, su tutti gli aspetti della vita di tutti i giorni dei sordomuti ospitati all’interno della struttura ed è motivo di piccoli e grandi disagi specie se si considera che oltre ai sordomuti *poveri* e *sventurati*, la scuola fondata dal Dixitdominus include, almeno fino al 1827 – come si legge in un *manifesto a stampa* – anche una scuola per bambini



“accattoni” (AsPa, *Cpie*, 189 – fig. n. 8) che, a giudicare dagli elenchi stilati dal direttore, sembra essere molto frequentata (AsPa, *Cpie*, 189 – Figure 9, 10, 11), insieme ad una scuola di Belle Lettere per bambini normodotati, alcuni dei quali appartenenti al ceto dei civili e comunque a famiglie benestanti[10].



Figura 8



Figura 9



*Figura 10*



*Figura 11*

La mancanza di mezzi finisce col colpire la parte più debole degli allievi e cioè quella che non usufruisce del supporto economico della famiglia d'origine.

Così scrive in una supplica al Luogotenente la madre del sordomuto Salvatore Viola (maggio 1835): “ieri l'altro avendo Ella osservato l'infelice ragazzo in mezzo agli altri Sordi Muti ben vestiti, e il figlio dell'esponente cencioso e ignudo, mossa dalla umanissima tempore del suo cuore, [...] ordinò che tosto facea egli un memoriale per essere vestito come gli altri. Obbedì la madre sventurata al venerato comando, ma ne ha sortito alcun effetto. Oggi rinnova umilissima preghiera, e scongiura l'E.V. per quanto è fedele al clementissimo Sovrano e per quanto ama i suoi diletteggianti figliuoli, a volerla compartire quella carità, che ha compartito a due altre creature di simil fatta, cioè Giacinta Fobia ed Elisabetta Galafuro, poichè l'uomo della carità, il Sig. Ignazio Dixitdominus, essendo il fanciullo equipaggiato e provveduto del letto uguale agli altri lo riceverà presso di se, e lo alimenterà a sue spese, finchè sarà attivato l'Istituto” (AsPa, *MsLuog*, 2123)[11].

Il problema del vestiario sembra essere una preoccupazione costante di tutti i direttori. Si pensi, ad esempio, alla richiesta che Dixitdominus inoltra all'Intendente di Palermo con la quale implora “provvidenze” affinché “siano vestite con uniformità le ragazze dell'Istituto” (AsPa, *IPa*, 948)[12] o all'insolita comunicazione che la Deputazione del Real Istituto dei Sordomuti inoltra nell'ottobre del 1851 al Principe di Satriano: “La Deputazione è stata costretta dall'interesse, e dai segni di urbanità a dover cambiare il cappello tondo, che hanno usato sin'ora gli alunni di questo Regio Istituto, in cappelli montati dall'interesse poichè il cappello di nuova forma costa meno di prezzo, ed ha più





durata, potendosi servire con piccolo accomodo del rovescio, e mai cambia di moda; mentre il tondo costa di più, ed ha meno durata, dovendo seguire gli usi e lo stile. Dai segni di urbanità poiché essendo già nell'Istituto ammessi figli di ragguardevoli famiglie, i loro genitori, han fatto rimostanze di volerli accomunati all'uniforme degli altri Istituti” (AsPa, *MsLuog*, 2528).

A prescindere dalle questioni estetiche o legate alla moda del tempo, il problema del vestiario si configura come una complicazione sostanziale e strettamente collegata anche alla disabilità degli allievi dell'Istituto.

Scrivo il 9 agosto del 1858 la Deputazione del Regio Istituto al Luogotenente, Principe di Castellcicala: “La somma di d. 6 mensuali assegnata nello stato discusso in vigore pel vestiario casareccio, e passeggio di ciascun alunno, ed alunna è assai ben tenue e se non si usasse la estrema economia familiare, facendo passaggio degli abiti dei più adulti ai minori di età, e facendo tessere la roba pel vestiario di casa nell'Istituto istesso, d. 6 appena sarebbero bastevoli per la calzatura che molta ne sfridano i sordo-muti, su la ragione, che per assicurarsi del punto di appoggio, e dare il centro di gravità all'organica economia animale, camminano strisciando i piedi per terra. Or questa somma istessa viene spesso attenuata ogni qualvolta vi è ammissione di nuova piazza, dappoichè non trovando questa un assegno di prima messa pel proprio equipaggiamento, ed oltrepassando per gli addobbi di vestiario casareccio, cappello montato, uniforme, e sott'abiti di inverno e di està la somma dei d. 6 il dippiù viene a rimpiazzarsi dalla massa comune destinata al vestiario degli altri alunni, e perciò questa viene spesso a detrarsi, e diminuirsi di molto, quando molte sono le nuove ammissioni” (AsPa, *MsLuog*, 2962).

Questa situazione, non certo semplice, si aggrava maggiormente nei casi di fanciulli sordomuti vagabondi e mendicanti.

Si pensi, ad esempio, alla triste situazione di Francesco Augugliaro di Trapani il quale, “oltre a sordo muto attaccato anche ai nervi, e soggetto a delle convulsioni” – scrive l'Intendente al Luogotenente generale il 6 marzo del 1858 – “comechè inetto per i suoi difetti a guadagnarsi il pane si vive di elemosina. Recasi perciò ad accattare giornalmente innanti le porte delle Chiese, ed ivi, da scimunito qual si è, fassi lecito commettere degli atti osceni e profani, che fan raccapricciare i fedeli che vi si portano per eseguire gli atti di religione”. Per il piccolo Augugliaro, “pel momento [...] ristretto ne' Cancelli di Polizia”, l'intendente di Trapani, anche su suggerimento del Vescovo, considera quale unica possibile “strada di redenzione” l'ammissione “nel real Ospizio di Sordi-Muti”, “venendosi con questo mezzo a render meno angosciosa la di lui vita ed eliminare lo scandalo, di cui continuerebbe ad esser causa, ove per non potersi a lungo ritenere in carcere, si facesse ritornare libero, e nella necessità di pitoccare [...]” (AsPa, *MsLuog*, 2962).

La vulnerabilità e l'incertezza si accrescono a dismisura quando ad essere colpite dalla povertà e dall'abbandono sono le sordomute.

È il caso, ad esempio, dell'orfana Elisabetta Garofalo dell'età di dieci anni la quale, ridotta a mendicare, è accolta nel 1834 nella scuola (AsPa, *IPa*, 948). La sua permanenza nell'Istituto, tuttavia, è assai breve poiché nell'estate del 1838, “spogliata del beneficio fatto dal governo” va “raminga per le strade” di Palermo. Accolta in casa da un certo don Luigi Marvigli e su richiesta di quest'ultimo nuovamente ammessa nell'Istituto, ma soltanto nel luglio dell'anno seguente (AsPa, *IPa*, 948), dopo circa otto mesi sarà nuovamente allontanata dalla scuola e “collocata” nell'*Albergo dei Poveri* stante “l'età d'anni sedici circa” poiché “tale età propria non [...] sembra per ricevere istruzioni e propria non è inoltre per la ragione che vengono in esso ammessi, ed esistono individui di ambi i sessi”. (Lettera del Pretore all'Intendente di Palermo del 16 marzo 1840. AsPa, *IPa*, 948).

Se è sempre l'età il motivo per il quale viene impedita l'ammissione di Liboria La Rocca della città di Termini, dato che ha “anni 15 e non più di anni 12”, età massima che consente “per legge l'ammissione” (AsPa, *MsLuog*, 2962), più complessa è la situazione di Giovanna Scarpinato, di anni 14, per la quale la madre chiede nel 1836 l'ammissione nell'Istituto insieme alla sorella di 6 anni (AsPa, *MsLuog*, 2074); richiesta reiterata più volte ed anche nell'anno successivo (AsPa, *IPa*, 948). Ammessa soltanto la “piccolina” e non autorizzata per “mancanza dei requisiti la grandicella”, Giovanna la ritroviamo oltre dieci anni dopo, “vagabonda per le pubbliche vie di Palermo [...] muta, e cieca, e scevra di qualunque appoggio” (Lettera dal Luogotenente generale al Direttore del Dipartimento dell'Interno del 14 novembre 1849. AsPa, *MsLuog*, 2442).



Considerata *doppiamente diversa* e “priva qual è di vista”, “l’infelice Giovanna”, non ritenuta capace dalla Deputazione del Regio Istituto dei Sordomuti di Palermo di potere usufruire del “beneficio dell’istruzione”, è collocata per “sottrarla da gravi pericoli” – su decisione del Luogotenente, il principe di Satriano (29 nov. 1849) – nel *Real Albergo dei Poveri*, “che serve di asilo a tante disgraziate” (AsPa, *MsLuog*, 2442).

Non c’è verso, insomma, di strappare queste fanciulle ad un destino che sembra essere “già scritto”.

Se da un lato, infatti, si avverte la necessità di istruire i sordomuti di entrambe i sessi dall’altro, però, l’istruzione ed i percorsi educativi prescritti sono di fatto viziati da una mentalità che non riesce a scorgere per il disabile e, ancor di più, per il disabile privo di mezzi di sostentamento o vagabondo e dunque *doppiamente sfortunato*, come anche per la fanciulla sordomuta, un *destino* diverso da quello previsto dai consueti circuiti assistenziali.

I primi tentativi d’istruzione speciale in Sicilia, insomma, salvo rare eccezioni – si pensi al caso dei due sordomuti che parteciparono al saggio del 1832, il Bisicché ed il Testa i quali, grazie ad una Ministeriale del 31 agosto del 1837, saranno addetti come *bollatori* nelle dogane di Palermo e di Messina (AsPa, *MsLuog*, 2123) – non sono ancora correlati alla più ampia questione dell’emancipazione e della valorizzazione della persona né sono connessi al più ampio e complesso problema della mobilità sociale.

Per le allieve dell’Istituto, l’istruzione e l’educazione sono adeguate, almeno fino alla “fine del regno”, ai limiti assegnati dalla natura e ad un più cosciente esercizio – come si evince dagli insegnamenti elencati nel *Regolamento* del 1841 – del futuro compito di spose e di madri.

Per le *sordomute adulte*, poi, è praticamente bandita qualsiasi possibilità d’istruzione e di educazione.

Eloquentissimo è il caso di Agata Castiglia che nel 1836 è ammessa forzatamente nell’Istituto su ordine del Luogotenente per “toglierla dalla miseria per la sua pericolosa bellezza” (AsPa, *MsLuog*, 2074).

Avverso la decisione si scaglia il Dixitdominus che, in una vivace lettera scritta nel maggio 1836, ci restituisce una coloritissima descrizione della nuova allieva: “Non vuole né può prendersi lezione – scrive sconsigliato il Direttore – e la notte non fa dormire i contigui alla sua stanza isolata; al che rimedierò con metterle il letto all’astraco. Appena fa giorno vuol il latte [...]. Se nel piatto non trova rotolo mezzo di pasta la manda in dietro, così pure delle altre vivande. Vuole a forza in tutti i giorni pane caldo, vino generoso, uova fresche, per conservarsi in forza e in bellezza. Insomma questo ancor mancava per tormentarmi. Non vuole usar della roba da me fattale colle onze 10, ma la tiene ben custodita perché spera andare a marito, e le servirà per dote. Conosca l’E.V. nella sua saviezza, se possa incontrarsi di peggio. Questo è luogo d’istruzione, non già di matti” (AsPa, *MsLuog*, 2074).

La sequela di istanze del direttore dell’Istituto per allontanare la donna ormai matura è lunga e ricca di ritratti tanto impietosi quanto sgradevoli; al posto della Castiglia – scrive sempre Dixitdominus all’Intendente di Palermo il 15 aprile del 1836 – si potrebbe ammettere, il figlio di Michela Davila, “impedito di lingua a pronunziare, e perciò balbuziente, insoffribile a sè, ed agli altri”, oppure Salvatore Viola, “per cui vi sono tante ministeriali alle raccomandazioni di una Signora inglese”. La Castiglia, insomma, con una “piaga cancerosa in una gamba; fauci rovinare; tosse, e lamento continuo a segno, che non fa dormire né i contigui alla sua stanza, né la buona Donna, [per la] custodia delle Donzelle”, occupa “inutilmente un Posto nell’Istituto” col solo obiettivo – conclude il direttore – “di mangiare, vestirsi, e farmi uscire di senno” (AsPa, *IPA*, 948).

Oltre all’impossibilità di istruirsi, al sordomuto ormai adulto è quasi sempre preclusa ogni possibilità di mettersi in contatto col mondo circostante.

Il caso di Agata Castiglia, da questo punto di vista, specie per il suo triste esito, testimonia una storia contrassegnata dalla *marginalità* e dall’*esclusione*.

Dimessa dalla scuola dei sordomuti intorno al mese di giugno del 1836, la donna non è ben accettata nemmeno nel *Deposito provvisorio dei Mendici* dal momento che, scrive il Principe di Palagonia, deputato dell’istituzione, al principe di Campofranco, Luogotenente, “non vi sarebbe modo di provvedere ai suoi bisogni perchè non sarebbero conosciuti da alcuno, che potrebbe capire la sua maniera di esprimersi (Lettera dell’11 giugno 1836. AsPa, *MsLuog*, 2074).

Queste situazioni rimandano ad atteggiamenti tipici di una società ancora incapace di riconoscere al sordomuto quell’umanità che, a prescindere dalla diversità, gli è propria e che non è in grado di



comprendere il valore di un'istituzione educativa “specializzata”. La società meridionale del tempo, infatti, tende a nascondere e a mettere in disparte i fanciulli “problematici”. Si pensi, ad esempio, alla politica di internamento coatto dei poveri e dei diseredati adottata dal Borbone che si sostanzia, tra Settecento ed Ottocento, nella creazione in Sicilia, così come nel napoletano, dei *Reali Ospizi di Beneficenza* e degli *Alberghi per i poveri* (Guidi, 1988, p. 1172).

Questo atteggiamento – sottolinea Capul (1982) riferendosi all'*Ancien Régime* – “non assolveva solamente a una funzione sociale di protezione, ma andava oltre, costituendo una difesa contro l'angoscia di fronte a fenomeni percepiti come inquietanti, poiché questi bambini possono essere visti, in determinate situazioni, come i segni di problemi tra i più angoscianti. Benché non siano fondamentalmente diversi dagli altri, sono forse i rilevatori della zona d'ombra che qualsiasi bambino porta dentro di sé. L'infanzia abbandonata rappresenta il continente nero dell'infanzia” (p. 78).

Un'*insensibilità* che si ritrova in tutti i livelli della società e che inaspettatamente, si scorge anche dove non ci si aspetterebbe di trovarla e cioè all'interno della stessa scuola dei sordomuti di Palermo quando ormai l'attività è ben avviata.

La *corrispondenza* della Deputazione ed i *diari* dei maestri e dei prefetti offrono, da questo punto di vista, molti spunti di riflessione.

Si pensi, ad esempio, alle perplessità che i deputati del Real Istituto muovono al Luogotenente circa l'ammissione del sordomuto tredicenne Carlo Accardi il quale sembra non mostrare “veruna suscettibilità nell'istruzione letteraria né nell'esercizio delle arti meccaniche”; “i maestri dell'Istituto – scrivono i deputati al principe di Satriano il 21 ottobre del 1851 – fanno assolutamente disperare dalla riuscita di detto ragazzo, e se l'E.V. volesse assicurarsene viemmeglio potrebbe mandare un professore all'Istituto, che della costruzione notomica del suo capo, e del suo volto verrebbe a significarsi prontamente, che appartiene più alla classe delle scimmie, che degli uomini” (AsPa, *MsLuog*, 2528).

*Insensibilità ed indifferenza* che finiscono con l'avere un ruolo amaramente decisivo specie nel caso di sordomuti *difficili* come Gaetano Napoli, sette anni d'età, il quale, “stroppio nella gamba [e] atto a non poter seguire nelle uscite pari passo i suoi compagni ivi dimoranti”, nel 1851 frequenta l'Istituto dei sordomuti di Palermo in *esternato* e cioè nelle sole “ore d'istruzione” e “per colazione e pranzo” (AsPa, *MsLuog*, 2576).

Suggestive ed inequivocabilmente legate all'urgente esigenza di predisporre specifici interventi educativi, le annotazioni che lo riguardano estratte dal *Rapporto diario dei Maestri e Prefetti su la condotta degli alunni sordo-muti*, che di seguito ho voluto riportare integralmente per il periodo che va dal mese di giugno a quello di settembre del 1852; le note apposte quotidianamente nel *Rapporto diario* evidenziano abitudini comportamentali irregolari, chiaramente disadattive e la presenza di atteggiamenti lesivi verso sé, verso gli altri e verso il contesto nel quale il sordomuto trascorre una parte consistente della giornata.

Così scrivono, giorno dopo giorno, sul piccolo Napoli i prefetti dell'Istituto: “7 giugno: Napoli inquieto. 24 giugno: Napoli non voleva venire nello Stabilimento piangendo, e faceva fracassi. 26 giugno: Napoli si mise a tavolino un quarto d'ora dopo degli altri per essersi alzato troppo tardi con disturbo dei suoi compagni. 28 giugno: Napoli non si è alzato per tutta la giornata, orinandosi i calzoncini nel letto stesso fingendo essere incomodato. 30 giugno: Napoli si è alzato l'ultimo di tutti, addappiù si ha orinato i calzoncini; Napoli lacerò la fodera del libro; Napoli si soffiò il naso nel fazzoletto di faccia di Cilincione con disturbo di tutti i suoi compagni che videro quest'azione da facchino; Napoli inquietissimo nella Sartoria, a tavolino poi non ha voluto affatto studiare. 3 luglio: Napoli si ha orinato nei calzoncini, e nello studio si tinse la camicia con l'inchiostro; Napoli non ha voluto studiare. 5 luglio: Napoli si ha orinato i calzoncini, e nella dormizione è agitato. A letto mezz'ora dopo gli altri. 6 luglio: Napoli ha lacerato il materasso. 7 luglio: Napoli cacò nell'orinale, e per non farsi scoprire vi versò dell'acqua, facendo tante porcherie nel camerino a tal uopo destinato in modo che alcuni suoi compagni accorti di ciò si turbarono, e vennero da me a riferirmi quanto Napoli avea operato da facchino: Napoli disattento nello studio. 8 luglio: Napoli inquieto nella cappella si urtava con Oddo, e gli diede colla mano un colpo nel fianco; Napoli quest'oggi si ha orinato per due volte nei calzoncini. 9 luglio: Napoli si orinò nei calzoncini. 10 luglio: Napoli nella villa colse due fichi, immaturi, e li mangiò; i quali possono caggionargli qualche male. Questa sera si ha pure orinato i calzoncini. 17 luglio: Napoli [...] va orinando agli angoli delle mura di detti luoghi sporcandosi i calzoncini. 19 luglio: Napoli inquieto. 22 luglio: Napoli nel salire la scala si andava appoggiando ad Ammirata, e gli ha lacerato la blusa. 23 luglio: Vanasco e



Napoli poco prima di terminare lo studio si affacciarono al balcone; 1° Napoli questa mattina si mise a tavolino un quarto d'ora dopo [...] per essersi alzato troppo tardi; 2° Nella cappella mentre si faceva il ringraziamento mangiava del pane; 3° nella dormizione è stato inquietissimo, alzandosi da letto mentre gli altri suoi compagni dormivano; 4° Finalmente, si ha orinato i calzoni. 24 luglio: Napoli si orinò i calzoni due volte. 26 luglio: Napoli nello studio si lavò la blusa. 27 luglio: Napoli si orinò i calzoni, e nella percola prese la piana e la divise nel mezzo che non se ne può fare più uso, e ciò maliziosamente per non studiare; Napoli ruppe il lapis, addippiù ha scuarcato il materasso, e si ha preso della lana. 29 luglio: Napoli gettò la bugia nell'acqua. 2 agosto: Napoli si orinò i calzoni. 3 agosto: Napoli questa mattina si ha orinato i calzoni e si è messo a tavolino l'ultimo di tutti. 6 agosto: Napoli questa mattina ha orinato, e cacato nel dormitorio, sotto il suo lettino, e poscia volendo togliere di mezzo quella porcheria che avea fatto incominciò a strofinarla colle stesse sue scarpe imbrattando in tal modo porzione di mattoni del dormitorio, la camicia, le lenzuola, e sin'anco le mani, con gran disturbo dei suoi compagni che erano per riversarsi a questa azione di un più intimo dei facchini. 10 agosto: Napoli, e Varasco si contrastarono nella camera di disegno e si diedero l'un l'altro delle pugna. 13 agosto: Napoli prese un pezzetto di carta ove era conservato un poco di colore blu oscuro, e se lo cinse nelle mani, poscia colle mani stesse s'imbrattò la faccia, i calzoni, la blusa, e fece una macchia nella tovaglia di faccia nell'asciugarsi, perché non si lavò bene. 19 agosto: Napoli inquieto, si va gettando sopra le casse per dormire, perché nella vestizione è stato pure inquieto, disturbando i suoi compagni, e questa sera ha spento il lume. 9 settembre: Napoli non volle scrivere. 18 settembre: Napoli si orinò i pantaloni. 13 settembre: Napoli rubò il temperino a Curatolo, e glielo ruppe. 20 settembre: Napoli non ha voluto disegnare, ed ha lavato ed imbrattato tutta la carta del disegno; Napoli questa sera non ha voluto studiare niente è stato inquietissimo, ed ha disturbato tutti i suoi compagni. 21 settembre: Napoli salì sopra nel camerino, prese un limone lo tirò ad Oddo, e gli fece molte macchie nella blusa, e pure nelle mura. 25 settembre: Napoli si orinò i pantaloni. 26 settembre: Napoli questa mattina si orinò i calzoni ed ha rotto in pezzi la ciotola di Agalbato. 27 settembre: Napoli si orinò i calzoni, e nello studio mancava del pane, e perché io gli ho levato il pane non ha voluto studiare. 1 ottobre: Questa mattina siccome non vennero i parenti di Napoli a pigliarselo secondo il solito dovendo noi uscire a camminata fu' di bisogno chiuderlo nel dormitorio. Ma perché questo ragazzo è di sua natura inquietissimo, che fa', prende delle sedie, le pone l'una sopra l'altre, sopra il suo lettino, e salisse per la finestra interna del dormitorio, e va nella camera di studio. In seguito si reca nel camerino di polizia, entra nell'altro piccolo camerino ove stanno conservate le robbe, prende il giacco di Ammirata, gli strappa tutti i bottoni, e se li conservano in sacca" (AsPa, *MsLuog*, 2576).

Il sordomuto Gaetano Napoli sarà dimesso definitivamente dall'Istituto l'anno seguente, su decisione della Deputazione del real Istituto, perché considerato “non suscettibile di educazione”.

### 3. Conclusioni

“La storia – ha scritto Lucienne Febvre (1966) – si fa senza dubbio con documenti scritti. Quando ce n'è. Ma si può fare, si deve fare senza documenti scritti se non ne esistono. Per mezzo di tutto quello che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare [...]. Quindi con parole. Con segni. Con paesaggi e con tegole. Con forme di campi e con erbacce. Con le eclissi lunari e con gli ‘attacchi’ delle bestie da lavoro e da traino, con perizie geologiche di pietre e analisi chimiche del metallo con cui sono forgiate le spade” (p. 557).

Il recupero di materiali pedagogici, allora, specie di quelli che consentono di ripercorre le *orme* del passaggio di presenze *diverse*, *invisibili* o *leggere*, è indispensabile per tentare di comprendere le molte *storie* che ancora oggi sono sconosciute e, grazie ad esse, anche il nostro presente.

Queste *impronte*, infatti, sono quel che ci resta “di un patrimonio di conoscenze *separato*, *dimenticato*, *nascosto* che avrebbe potuto avere in passato e che può ancora avere un'efficacia insospettata”, specie se se ne riescono a cogliere “i significati e l'intreccio con la nostra esperienza attuale” (Gatto, 1997, p. 209).

Lo storico dell'educazione, allora, scopre e seleziona documenti, tra loro anche disparati, li interroga e spesso, come nel caso delle presenze *diverse*, cui fa riferimento Canevaro, deve saper leggere “tra le righe” ed interpretare *segni* ed *indizi* “la cui realtà immediata ci permette di cogliere qualcosa





dell'uomo di un tempo: la sua azione, il suo comportamento, il suo pensiero, la sua vita interiore, o a volte, invece, semplicemente la sua presenza” (Marrou, 1988, p. 73) e cioè l'orma del suo passaggio.

Alle *storie di vita* che sono andate emergendo dalla lettura dei materiali selezionati corrispondono due diverse “cornici” tra loro non poco “spaiate”.

Se da un lato, infatti, le fonti segnalano la singolare attività educativa di Ignazio Dixitdominus, tra i primi in Sicilia ad occuparsi, con grande ottimismo pedagogico, dell'educazione dei fanciulli sordomuti, dall'altro questa meritevolissima pedagogia “militante”, spesa interamente nel sociale e caratterizzata dalla ferma convinzione dell'educabilità del sordomuto e da una continua ed inarrestabile “lotta” avverso ostacoli e pregiudizi, si scontra con le drammatiche condizioni in cui versano gli allievi e le allieve sordomuti, avviliti da difficoltà d'ogni genere, dallo stento, da una sconcertante solitudine e dalla mancanza di diritti, anche quelli assolutamente basilari.

Le due “cornici” insieme, sovrapposte, delimitano un quadro i cui protagonisti principali sono sia quelle “figure profetiche o pionieristiche dell'educazione in senso non formale” cui fa riferimento in un saggio Patrizia Gaspari (2000, p. 75), come ad esempio Ignazio Dixitdominus o uno dei suoi più apprezzati successori nella direzione dell'istituto, il sac. Ciro Marzullo, sia quelle molte “povertà” che caratterizzano il vissuto dei sordomuti, degli accattoni, dei bambini e delle bambine posti ai margini della società.

Il quadro, poi, è colorito da un'intricata trama di *rapporti* e di *relazioni* riguardanti individui che, in varia misura ed a vario titolo, hanno una qualche incidenza sulla vita dell'Istituto per i sordomuti di Palermo, sull'attività didattica e sulla quotidianità degli allievi.

Sfondo comune, infine, è il meridione della prima metà dell'Ottocento ed in particolare la Sicilia, una società agraria fortemente arretrata, troppo immatura per comprendere i temi dell'educazione speciale, indifferente, assente e capace, senza alcuna vergogna, di essere ostile anche nei confronti di fanciulli e fanciulle indifesi.

Quest'articolata immagine del passato, per alcuni versi non assai dissimile da certe realtà del presente, rinvia direttamente a molte riflessioni sull'odierno rapporto tra l'infanzia ed il mondo adulto, sui diritti del bambino e della bambina, sulle pressanti richieste dei bambini che vogliono l'infanzia e chiedono di essere ascoltati, rispettati e valorizzati (Nuzzaci, 2007, p. 37).

Ma questa è un'altra storia.

## Note

[1] “La conoscenza di tutti i fatti umani del *passato* e della maggior parte di essi nel *presente* – scrive l'autore di *Apologia della storia* – ha come prima sua caratteristica quella di essere una conoscenza per via di tracce [...]. Che cosa intendiamo infatti per *documenti* se non una *traccia*, ossia un segno, percettibile ai sensi, lasciato da un fenomeno non afferrabile in se stesso?” (Bloch, 1993, p. 63).

[2] Non a caso la produzione scientifica su questo tema non è ancora quantitativamente consistente. Tra i principali studi vanno ricordati: Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere; Canevaro, A., & Gousset, A. (A cura di). (2001). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci; Canevaro, A., & Gaudreau, J. (2004). *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci; Cappellari, G., & De Rosa, D. (2003). *Il padiglione Ralli. L'educazione dei bambini anormali tra positivismo e idealismo*. Milano: Unicopli; Caroli, D. (2006). *Bambini anormali nella Russia pre-rivoluzionaria e sovietica*. In M. Ferrari (A cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi* (pp. 195-241). Milano: FrancoAngeli; Pancera, C. (1994). L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del “diverso” prima di Itard. *I problemi della pedagogia*, 3, 233-262; Polenghi, S. (2009). *Educating the cripples. The Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*. Macerata: Eum; Polenghi, S. (2005/2006). *Gaetano Pini e l'istituto dei rachitici di Milano*. Archivio storico lombardo, vol. XI, pp. 265-305; Sani, R. (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI; Violi, R. P. (1994). Luigi Aiello e l'educazione dei sordomuti a Napoli a metà Ottocento. In L. Pazzaglia (A cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione* (pp. 849-861). Brescia: Editrice La Scuola; Zappaterra, T. (2003). *Braille e gli altri. Percorsi di didattica speciale*. Milano: Unicopli.

[3] Mi piace ricordare quanto, a tal proposito, sottolinea uno dei più attenti studiosi di pedagogia speciale: “Le parole sono cambiate tante volte, e per indicare gli handicappati sono stati utilizzati, a seconda delle epoche e dei luoghi, termini differenti. [...]. Il linguaggio può svelare molto. Ma può anche ingannare, se non si ha



padronanza del contesto culturale in cui quel linguaggio è radicato. E questo può far capire che l'impresa di cercare le tracce di handicappati [...] nella storia è quasi impossibile” (Canevaro, 2000, p. 17).

[4] Sull'attività della *Commissione*, istituita il 31 gennaio del 1817 (decreto n. 632), si veda Agresta, S. (2004). *Istruzione e scolarità nella Sicilia del primo Ottocento. Fonti documentarie* (pp. 31-39). Messina: Società Messinese di Storia Patria.

[5] Per un quadro dello stato della ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche ed educative italiane per i sordomuti tra Otto e Novecento si rimanda al recente contributo di Maria Cristina Morandini dal titolo *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Path for Future Research*, in “Espacio, Tiempo y Educación”, 2016, 3 (1), pp. 235-247.

[6] Alla *Deputazione de' Regj Studj* di Palermo, che a partire dal 1778 sostituisce la *Giunta di educazione*, era affidata la gestione e la vigilanza dell'istruzione pubblica in Sicilia. Dipendevano da questa istituzione tutti gli istituti d'istruzione – eccezione fatta per i collegi di Catania e di Messina – la reale stamperia, i musei, le accademie e tutte le biblioteche dell'isola. AsPa, *Cpie*, 1.

[7] Qualche esempio: nel 1799 Dixitdominus chiede l'apertura dell'istituto all'interno della *Reale Accademia* di Palermo (AsPa, *Cpie*, 181); nel 1815 invia un'accurata lettera al sovrano nella quale chiede che una delle scuole primarie pubbliche, di prossima apertura presso la Porta Maqueda di Palermo, “sia convertita in [pubblica] Iscuola de' Muti” (AsPa, *Cpie*, 179).

[8] “I sordomuti – si legge in una bozza di regolamento redatta da Dixitdominus intorno al 1834 – saranno svegliati mezz'ora dopo l'uscita del Sole. Saran loro lavati il viso, e le mani, rassettati i capelli. Passeranno alle preghiere cristiane. Quindi a colazione. Comincerà lo studio secondo le stagioni in maniera che finisca un'ora prima mezzogiorno; e durerà 3 ore. Quindi lavoro delle mani. Un'ora dopo mezzogiorno a pranzo, il che però può essere accomodato alle diverse stagioni. Riposo d'un'ora. Studio di due ore sino a 23. Passeggiata, o Divertimento in casa. Alle ore 24 preghiere cristiane. Dall'una alle due della notte lavoro delle mani. Alle due e mezza a Cena. Alle tre a letto” (AsPa, *IPa*, 846).

[9] L'Istituto – leggiamo in una seconda relazione della Deputazione al Prefetto datata 5 ottobre 1863 – è stato eretto ai termini della Sovrana Determinazione del 28 giugno 1834 in Palermo come Centrale per accogliere i Sordo-muti d'ambo i sessi dell'Isola, affinché sieno addestrati nel leggere e scrivere, nel proferir le parole onde esprimere i propri pensieri, all'aritmetica, nel disegno e quindi secondo le rispettive abilità in un'arte meccanica o manuale per servir loro come mezzo di sostentamento alla vita, ed infine in tutti i doveri morali, civili, e religiosi. È questo lo scopo dell'Istituto; questo scopo però dall'inizio dalla sua istituzione sino all'anno 1844 fu intimamente defraudato, poiché esso non era a percezione dei redditi che vi si assegnarono sul fondo Comune Provinciale in L. 7650 annue, riscotendo semplicemente le Lire 2550 annuali sul fondo della Comune di Palermo. Anche i Sordo-muti delle Provincie a quell'epoca non intervennero all'Istituto, e solo ai nativi di Palermo era aperta una scuola esterna senza stanziarvi dentro. Dal 1844 a questa parte essendo venuto l'Istituto a percezione dei redditi sul fondo Comune Provinciale si è gradatamente andati attivando, ed in oggi trovasi in istato di completa attivazione, mercé che vi stanZIA n. 30 alunni a piazza franca appartenenti alle provincie siciliane ed alla Comune di Palermo, oltre che è aperta una scuola esterna frequentata da un buon numero di Sordo-muti volandieri. In piena attività è anche il personale dell'Istituto, fiorenti gli studi di Lettere, non che le arti di disegno e pittura, d'intaglio e di sartoria pei maschi, e di ricamo, tessere, e cucitura per le donne. Quello che è a implorarsi però si' è il tenuissimo assegno per la vittitazione e vestiario degli alunni, pei tenuissimi soldi degl'impiegati, non che la ristrettezza delle stesse piazze franche le quali in numero di 30 non possono in verun conto soddisfare ai bisogni di 2000 sordo-muti esistenti in Sicilia per come rileverà dalla statistica inserita nel citato regolamento. Si cura quindi questa Deputazione nel soddisfare le richieste del Real Governo che S. E. il Ministro dell'Interno cui ha a cuore un'opera così pia ed importante desse le analoghe provvidenze che possan meglio soddisfare i voti di tanti infelici di muti-labra ma di cuore eloquentissimo. (AsPa, *Prefettura Generale* OO.PP. 1872-1881, 27).

[10] A partire dal 1827, Dixitdominus è costretto a chiudere la scuola privata di Belle lettere per occuparsi in maniera “esclusiva” dei sordomuti. Si veda la supplica di Dixitdominus all'Intendente di Palermo, senza data [ma nov. 1829] (AsPa, *IPa*, 846).

[11] La richiesta non sarà accolta. L'intendente, infatti, l'8 maggio del 1837, farà presente che il Comune, “riguardo all'ammissione del Viola all'istituto, non può gravarsi di altri pesi”. Il Viola sarà comunque ammesso “gratuitamente” dal Dixitdominus (Lettera dell'Intendente del 8 maggio 1837 al Ppe di Campofranco. AsPa, *MsLuog*, 2123).

[12] Il Decurionato di Palermo nella seduta del 10 marzo 1835 delibera “di non potersi assegnare una somma ulteriore per uniformare i vestiti delle fanciulle” adducendo che “indiscreta si reputa la di costui richiesta” (AsPa, *IPa*, 948).



- Agresta, S. (1995). *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)*. Messina: Samperi.
- Agresta, S. (2004). *Istruzione e scolarità nella Sicilia del primo Ottocento. Fonti documentarie*. Messina: Società Messinese di Storia Patria.
- Ariès, P. (1999). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.
- Becchi, E. (2005). Dove va la ricerca storico-educativa? *Studi sulla formazione*, VIII(2), 31-44.
- Becchi, E. (2010). *I bambini nella storia*. Roma: Editori Laterza.
- Becchi, E., & Julia, D. (1996). Storia dell'infanzia, storia senza parole? In E. Becchi & D. Julia (A cura di), *Storia dell'infanzia*. Vol. 1 (pp. VII-XXVII). Roma-Bari: Laterza.
- Bellatalla, L., & Russo, P. (2005). *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1998). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Bloch, M. (1993). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Torino: Einaudi.
- Bocci, F. (A cura di). (2013). *Altri sguardi. Modi diversi di narrare la diversità*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Bredberg, E. (1999). Writing disability history. Problems, perspectives and sources. *Disability & Society*, 14, 189-201.
- Callegari, C. (2012). *La Storia della Pedagogia tra ricerca e didattica*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Cambi, F., & Olivieri, S. (A cura di). (1994). *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (2000). Handicap, le storie e la storia. In A. Canevaro & A. Goussot (A cura di), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 11-25). Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Capul, M. (1982). Les enfants placés sous l'Ancien Régime. Présentation d'une thèse. *Historie de l'éducation*, 14, 74-78.
- Carr, E. H. (1961). *What is History?* London: Macmillan & Co.
- Caspar, P. (1994). *Le peuple des silencieux: une histoire du handicap et de la déficience mentale*. Paris: Ed. Fleurus.
- Celano, N. (1934). *Il R. Istituto dei sordomuti di Palermo. Cenni storici*. Palermo: Tip. Pontificia.
- Covato, C. (1999). Educare bambine nell'Ottocento. In S. Olivieri (A cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione* (pp. 215-246). Roma-Bari: Laterza.
- Febvre, L. (1966). Verso un'altra storia. In L. Febvre, *Studi su Riforma e Rinascimento e altri scritti sui problemi di metodo e geografia storica*. Torino: Einaudi.
- Ferrari, M. (2005). Frontiere innovative della ricerca storico-educativa. *Studi sulla formazione*, VIII(2), 52-61.
- Francesco, G. A. (1972). *Il principio cardanico nell'opera del Dixitdominus. Prolusione*. Messina: Malfatto.
- Galasso, G. (2000). *Nient'altro che storia. Saggi di teoria e metodologia della storia*. Bologna: Il Mulino.
- Gaspari, P. (2000). Preti e filantropi, mentori e terapeuti: pionieri di una nuova professionalità educativa. In A. Canevaro & A. Goussot (A cura di), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 75-100). Roma: Carocci.
- Gateaux-Mennecier, J. (1990). *La débilité légère. Une construction idéologique*. Paris: CNRS.
- Gatto, F. (1997). Bisogni sociali emergenti e ricerca in pedagogia speciale. In SIPED, *Bisogni sociali emergenti e prospettive pedagogiche*. Roma-Bari: Laterza.
- Gecchele, M. (2007). L'educabilità dei sordomuti. *Pedagogia e vita*, 3-4, 202-224.
- Geremek, B. (1988). *La pietà e la forza. Storia della miseria e della carità in Europa*. Milano: Laterza & Figli.
- Guidi, L. (1988). Malattia, povertà, devianza femminile, follia nelle istituzioni napoletane di pubblica beneficenza. In A. Massafra (A cura di), *Il Mezzogiorno preunitario. Economia, società e istituzioni* (pp. 1171-1191). Bari: Edizioni Dedalo.
- Julia, D. (1995). Documenti della scrittura infantile in Francia. In Q. Antonelli & E. Becchi (A cura di), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente* (pp. 5-23). Roma: Laterza.
- Julia, D. (1996). Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 119-147.
- Julia, D. (1998). L'historien et l'archive. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, 9-19.
- Kudlick, C. (2003). Disability history. Why we need another "other". *The American Historical Review*, 3, 763-793.
- Lohmann, I., & Mayer, C. (2009). Lessons from the history of education for a "century of the child at risk". *Pedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 45(1-2), 1-16.
- Marrou, H. I. (1988). *La conoscenza storica*. Bologna: Il Mulino.



- Morandini, M. C. (2016). Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 235-247.
- Musi, A. (2008). *Memoria cervello e storia*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Napoli, C. (2011). *La ricerca storica in Educazione. Aspetti, temi e questioni*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Nuzzaci, A. (2007). Bambini senza parola, parole dei bambini: educare all'infanzia. In A. Nuzzaci (A cura di), *Infanzie invisibili, infanzie negate. Educare al presente per un futuro di pace* (pp. 37-64). Milano: FrancoAngeli.
- Pancera, C. (1994). L'anormale alle origini di un approccio pedagogico. L'immagine del "diverso" prima di Itard. *I problemi della pedagogia*, 3, 233-262.
- Pendola, T. (1855). *Sulla educazione dei sordo-muti in Italia. Studi morali, storici, economici*. Siena: Tip. Del R. Istituto Toscano Sordomuti.
- Polenghi, S. (2006). Scoperta dell'infanzia e cultura infantile: problemi di metodo. In M. Ferrari (A cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi* (pp. 107-122). Milano: FrancoAngeli.
- Regolamenti per l'Istituto dei sordi-muti* (1842). Palermo: Poligrafica Empedocle.
- Sani, R. (A cura di). (2008). *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.
- Shildrick, M. (2005). The disabled body, genealogy and undecidability. *Cultural Studies*, 6, 755-770.
- Ulivieri, S. (1999). Il secolo delle bambine. In S. Ulivieri (A cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione* (pp. 299-339). Roma-Bari: Laterza.
- Verstraete, P. (2007). Towards a disabled past. Some preliminary thoughts about the history of disability, governmentality and experience. *Educational Philosophy and Theory*, 1, 56-63.
- Verstraete, P., & Soderfeldt, Y. (2014). Happiness disabled: sensory disabilities, happiness and the rise of educational expertise in the nineteenth century. *Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education*, 50(4), 479-493.

#### Abbreviazioni

- AsPa. Archivio di Stato di Palermo.
- Cpie. Fondo Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione.
- Ipa. Fondo Intendenza di Palermo.
- MsLuog. Fondo Ministero e segreteria di Stato presso il Luogotenente generale-Ripartimento dell'Interno.





## REFEREE

Si ringrazia per l'indispensabile collaborazione e la professionalità scientifica tutti coloro che ci hanno aiutato ad assolvere ai numerosi, e non sempre semplici, referaggi degli articoli pubblicati nel corso del 2016 e, nello specifico (in ordine alfabetico): Leonardo Acone, Gabriella Armenise, Guido Benvenuto, Emy Beseghi, Raffaella Biagioli, Elisabetta Biffi, Pino Boero, Vanna Boffo, Elsa Bruni, Giuseppe Burgio, Silvana Calaprice, Lorenzo Cantatore, Rossella Caso, Ferdinando Cereda, Laura Cerrocchi, Gina Chianese, Eusebio Ciccotti, Rosanna Cima, Laura Clarizia, Dario Colella, Matteo Cornacchia, Massimiliano Costa, Antonia Cunti, Paola D'Ignazi, Rossella D'Ugo, Rosita De Luigi, Giovanna Del Gobbo, Silvia Demozzi, Paolo Di Rienzo, Anna Dipace, Maurizio Fabbri, Gabriella Falcicchio, Fiammetta Fanizza, Silvia Fioretti, Massimiliano Fiorucci, Manuela Gallerani, Catia Giacconi, Alberto Greco, Maria Luisa Iavarone, Manuela Ladogana, Emiliano Macinai, Laura Marchetti, Umberto Margiotta, Elena Mignosi, Lorena Milani, Vito Minoia, Lucia Monacis, Luigina Mortari, Maria Teresa Moscato, Marinella Muscarà, Angela Muschitiello, Elisabetta Musi, Rosy Nardone, Antonella Nuzzaci, Carlo Orefice, Cristina Palmieri, Rossella Palmieri, Elisa Palomba, Annamaria Passaseo, Rosella Persi, Teodora Pezzano, Marco Piccinno, Tiziana Pironi, Simonetta Polenghi, Pasquale Renna, Valeria Rossini, Carla Roverselli, Ferdinando Sarracino, Cristiana Simonetti, Flavia Stara, Massimiliano Stramaglia, Grazia Terrone, Maria Tomarchio, Luigi Traetta, Sergio Tramma, Andrea Traverso, Stefania Ulivieri Strozzi, Angela Maria Volpicella, Lucia Zannini, Tamara Zappaterra, Davide Zoletto. Nell'elenco non sono riportati tutti coloro che, facenti parte del Comitato di Direzione Scientifica e del Comitato Scientifico della rivista, sono già di per sé incaricati di assolvere al compito di referee interno. Anche a loro il nostro, non scontato, ringraziamento.