

ANNO XX, 2-2017

F Studi *sulla* FORMAZIONE



ISSN 2036-6981



Studi sulla formazione

Open Journal of Educational Studies

ANNO XX, 2-2017

ISSN 2036-6981 (online)

FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO

Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Davide Bridges (University of Cambridge), Mauro Ceruti (Università di Milano), Enza Colicchi (Università di Messina), Enrico Corbi (Università di Napoli), Michele Corsi (Università di Macerata), Carmela Covato (Università di Roma Tre), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università de L'Aquila), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma Tre), Mario Gennari (Università di Genova), Angela Giallongo (Università di Urbino), Marco Giosi (Università di Roma Tre), Teresa González Aja (Università di Madrid), Budd Hall (University of Victoria, Canada), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Francesco Mattei (Università di Roma Tre), Paolo Mottana (Università di Milano), Mutombo Mpanya (University of California, St. Ist. of Integral Studies), Fritz Osterwalder (Università di Berna, Svizzera), Dominique Ottavi (Université de Caen, Francia), Tiziana Pironi (Università di Bologna), Agostino Portera (Università di Verona), Anna Rezzara (Università di Milano), Maria Grazia Riva (Università di Milano), Milena Santerini (Università di Milano), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania), Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova).

COMITATO DI REDAZIONE

Valeria Caggiano, Rossella Certini, Giuseppe De Simone, Anna Lazzarini, Chiara Lepri, Paolo Levrero, Romina Nesti, Daniela Sarsini.

EDITOR IN CHIEF

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Lamberto Borghi †, Egle Becchi (Università di Pavia), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives (Università di Roma), Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Duccio Demetrio (Università di Milano), Remo Fornacat, Franco Frabboni (Università di Bologna), Rosella Frasca (Università de L'Aquila), Carlo Fratini (Università di Firenze), Eliana Frauenfelder (Università di Napoli), Norberto Galli (Università di Milano), Antonio Genovese (Università di Bologna), Epifania Giambalvo †, Alberto Granese (Università di Sassari), Raffaele Laporta †, Mario Manno†, Riccardo Massa †, Giovanni Mari (Università di Firenze), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Luisa Santelli Beccegato (Università di Padova), Vincenzo Sarracino (Università di Napoli), Nicola Siciliani de Cumis (Università di Roma), Francesco Susi (Università di Roma), Giuseppe Trebisacce (Università della Calabria), Leonardo Trisciuzzi †.

REDAZIONE

Plesso Didattico, Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151)

E-mail: cosimo.dibari@unifi.it; daniela.sarsini@unifi.it

La rivista è presente on line ad accesso aperto al seguente indirizzo: <http://www.fupress.com/sf>
I contributi pubblicati sono, sempre, preventivamente valutati da un comitato di esperti interni ed esterni.

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

Copyright © 2017 The Author(s). Open Access. This in an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE	5
DOSSIER - SCUOLA E XXI SECOLO: QUALE SFIDA?	7
MAURO CERUTI, <i>La scuola e le sfide della complessità</i>	9
FRANCO CAMBI, <i>Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile</i>	21
DOSSIER – INTORNO AD ALICE	
FLAVIA BACCHETTI, <i>Introduzione</i>	29
FRANCO CAMBI, <i>Rileggendo Alice: la complessità e la sofisticazione di un "classico"</i>	31
EMMA BESEGGI, <i>Il sogno di Alice</i>	37
STEFANO CALABRESE, <i>Alice, incorreggibilmente contro fattuale</i>	51
LEONARDO ACONE, <i>I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice</i>	61
CHIARA LEPRI, <i>Poetiche del nonsense: l'esempio del Jabberwocky</i>	73
MARIA TERESA TRISCIUZZI, <i>Tea Time at Wonderland. Domestic models and family relationships over the looking glass</i>	83
STEFANIA CARIOLI, <i>Metamorfica Alice. L'originale di Lewis Carroll dalla stampa al digitale</i>	93
CHIARA CASTELLANI, <i>Carroll e Tenniel: le immagini di Alice</i>	103
ARTICOLI	
MARIO GENNARI, <i>Verum</i>	113
MARINA BARIOGLIO, <i>Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie</i>	131
ALBERTO BINAZZI, <i>Natura dei modelli mentali e implicazioni categoriali: un'introduzione</i>	151
FRANCESCO BOSSIO, <i>Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa</i>	165
VALERIA CAGGIANO, ANDREA BELLEZZA, VINCENZO A. PICCIONE, <i>Entrepreneurial university as innovation driver: the Salamanca Summer School case.</i>	179
FRANCESCO CAPPA, <i>Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa</i>	189
DAVIDE CAPPERUCCI, <i>English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives</i>	203

ROSSELLA CERTINI, <i>Autobiografia e letteratura per ragazzi. Tre grandi autori si raccontano</i>	219
ROSSELLA CERTINI, <i>I contributi delle scienze umane all'interpretazione della fiaba: dall'antropologia alla psicoanalisi... con tracce filosofiche</i>	231
GIUSEPPE DE SIMONE, ANNA CUOZZO, ALESSANDRA GARGANO, NADIA CARLOMAGNO, <i>Il progetto EDUFARM. Connubio tra Università e fattorie didattiche</i>	239
COSIMO DI BARI, <i>L'infanzia rappresentata dai genitori nei social network: riflessioni pedagogiche sullo sharenting</i>	257
DAMIANO FELINI, <i>Filippo Maria De Santis e l'educazione cinematografica</i>	273
SOLEDAD FERNÁNDEZ-IGLÉS, <i>Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística.</i>	289
FAUSTO FINAZZI, <i>Riflessioni sul curricolo a partire da Dewey. Qualche nota educativa</i>	305
ALBERTO FORNASARI, <i>Young people and active citizenship. What perception of labor unions in adolescents from Puglia? An empirical investigation</i>	315
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici</i>	331
TOMMASO FRATINI, <i>Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni</i>	343
MARIA GRAZIA LOMBARDI, <i>Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro</i>	357
MARIA RITA MANCANIELLO, <i>La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico</i>	365
IMMACOLATA MESSURI, <i>Progettualità utopica e identità lavorative</i>	375
MARCELLA TERRUSI, <i>Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza e letteratura per l'infanzia</i>	387
FRANCO CAMBI, <i>La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo</i>	409
MARGINALIA	
FRANCO CAMBI, <i>Note sulla philosophy for children</i>	415
FRANCO CAMBI, <i>Cultura formativa e istituti professionali</i>	419
FRANCO CAMBI, <i>Non dimenticare Foucault: una riflessione su Sorvegliare e punire</i>	421
FRANCO CAMBI, <i>Riflessioni minime sull'esperienza di Scuola Città Pestalozzi settant'anni dopo (e oltre) la sua fondazione</i>	423
RECENSIONI	427
LIBRI E RIVISTE RICEVUTE	439
ABSTRACT	441
I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO	449
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA	451

Editoriale

Questo numero di “Studi sulla Formazione” è ricco di studi articolati sui vari fronti della ricerca pedagogica, con al centro due dossier col loro ruolo di riflessione-aperta e adatta a capire il ruolo attuale della formazione. Il primo dedicato ai mutamenti profondi della società attuale della che reclamano un’idea di scuola (e di cultura formativa) assai più ricca e complessa (con l’apprendere ad apprendere e il *problem solving* come regole) sia nei vari ambiti disciplinari (dalla lingua alla matematica, passando per la storia, le scienze, le stesse scienze umane: tutte in costante crescita, metamorfosi metodica e sviluppo epistemico, di cui la scuola a tutti i livelli deve farsi interprete. Se vuole essere adeguata alla sua funzione nella società complessa e pluralistica e “liquida”. Il secondo affronta da più punti di vista critici un testo di letteratura infantile, anch’esso ammirato e riletto, e da tempo, nella sua complessità, ambiguità, ricchezza di significati. E qui si sondano ulteriori possibili letture e sofisticazioni interpretative, al fine proprio di sviluppare ulteriori possibili letture e sofisticazioni interpretative, al fine proprio di sviluppare di quel testo un’immagine sottile e polimorfa, e riconoscendolo meglio come Grande Classico, capace di parlare all’immaginario stesso dei lettori (infantili e giovanili) attuali a cui indica strade critiche, logiche e metalogiche per rapportarsi al reale, visto come carico di contraddizioni, di paradossi, di ambiguità.

Ai due dossier, voluti per dare corpo a una piena funzione operativa (e per la scuola e per la formazione) del numero della rivista, seguono molti articoli, che toccano frontiere diverse dell’educazione/pedagogia, toccando temi diversi, ma tutti attuali e spesso decisivi, ora più filosofici (Gennari e altri autori), ora più psicopedagogici, ma anche storici e didattici, consegnandoci un vero “sguardo” della ricerca pedagogia attuale, così carica di tensioni e specializzazioni e diversificazioni: caratteri però che testimoniano (e bene) la funzione alta e rigorosa che la pedagogia svolge, come pure l’idea altrettanto alta di formazione che essa coltiva.

Seguono le rubriche dei Marginalia e delle recensioni che ulteriormente arricchiscono proprio l’immagine forte e aperta e critica del sapere pedagogico attuale.

La Direzione

Dossier - Scuola e XXI secolo: quale sfida?

Premessa

La scuola è un problema/agenzia sotto analisi, oggi in particolare. La discussione è spesso carica di tensioni e di opposizioni e di natura ideologico-politica. Ma la scuola sta vivendo oggi un ruolo sempre più centrale e da-ripensare tra Globalizzazione e Innovazione, che possiamo indicare come le strutture portanti del presente a cui la scuola non può non tener fermo lo sguardo. I saggi che si presentano stanno proprio su questa frontiera complessa e attuale su cui rifletto nono in maniera critica.

La direzione

La scuola e le sfide della complessità

MAURO CERUTI¹

Ordinario di Logica e filosofia della scienza – IULM Università di Lingue e Comunicazione

Corresponding author: mauro.ceruti@iulm.it

Abstract. The fragmentation of knowledge, information and experience is a major obstacle to formulating and understanding the problems. Therefore, integrating what is fragmented is an unavoidable educational challenge. Pursuing the integration of knowledge and experience is a main cultural challenge for school education. The aim is to foster a complex, multi-dimensional knowledge, which is appropriate to deal with the complexity and multi-dimensionality of objects of knowledge and problems characterizing the new global human condition.

Keywords. complexity; diversity; globalization; multiple identity; multiple citizenship.

1. Un nuovo contesto planetario: fra globalizzazione e tecnologie dell'informazione

Per riflettere sulle finalità e sull'organizzazione della scuola è necessario comprendere le straordinarie trasformazioni che oggi coinvolgono la condizione umana, le singole persone e le comunità, in tutte le società e in tutte le culture del pianeta.

Due sono i fattori di fondo che generano queste trasformazioni: la globalizzazione e l'esplosione delle nuove tecnologie dell'informazione. In pochi decenni i loro sviluppi e i loro molteplici intrecci non solo hanno cambiato problemi e prospettive politiche, sociali, economiche, culturali, ambientali, ma hanno anche trasformato le forme stesse della vita quotidiana e le relazioni interpersonali. Soprattutto, hanno radicalmente trasformato i modi di produrre, conservare, interpretare, trasmettere, rielaborare le conoscenze.

In particolare, si è creato un preoccupante divario fra i problemi che la specie umana deve affrontare nella sua nuova condizione planetaria e lo stato attuale delle conoscenze. I problemi globali sono oggi multidimensionali, sistemici, transnazionali, trasversali, mentre l'approccio conoscitivo prevalente è parcellizzante, dividente, isolante. Così più i problemi diventano multidimensionali e più è difficile affrontarli, per la difficoltà a comprenderli nella loro complessità, nella loro molteplicità di aspetti intrecciati.

La grande sfida culturale dei nostri giorni è di iniziare a colmare questo divario assai drammatico, rendendo il sapere adeguato al contesto in cui esso dovrebbe dare i suoi frutti. La scuola oggi è chiamata al ruolo di protagonista in questa opera di riforma epocale. Educare alla cittadinanza significa oggi educare alla condizione umana nell'età globale. E ciò richiede un'educazione alla complessità.

¹ Mauro Ceruti è fra l'altro autore di: *La fine dell'onniscienza*, Studium, Roma 2014; *La nostra Europa* (con Edgar Morin), Raffaello Cortina, Milano 2013.

2. Educare alla cittadinanza

All'origine della scuola pubblica è la missione di educare alla cittadinanza. "Fatta l'Italia", si è anche sempre insegnato a scuola, si trattava di "fare gli italiani". E questa è stata la finalità costitutiva della scuola. Ma come è cambiata l'idea di cittadinanza in questi 150 anni? E come è cambiata la finalità della scuola?

L'idea di cittadinanza che si è delineata negli stati nazionali dell'età moderna è basata sulla cosiddetta unificazione verticale dei cittadini di una nazione. Vivere in uno stesso territorio per persone e gruppi delle più diverse condizioni sociali ed economiche costituisce un elemento di forte coesione, e rafforza una condivisione di culture e di esperienze promosse dall'alto. In questo senso, la politica degli stati dell'ottocento e del novecento, fondati sulla sovranità popolare, è in stretta continuità con la politica dei sovrani assoluti dei secoli antecedenti. Le comunità politiche statali europee vengono fondate sull'idea che i confini fra "noi" e gli "altri" debbano essere netti e visibili, e che la visibilità dei confini esterni favorisca le coesioni e le solidarietà interne.

La strategia degli stati nazionali europei si è volta a promuovere processi di omologazione politica, che hanno favorito processi di omogeneizzazione culturale, che a loro volta hanno supportato processi di omologazione politica... La costruzione e la diffusione delle lingue nazionali nell'Europa occidentale ha dato a milioni di cittadini la possibilità di comunicare direttamente gli uni con gli altri. Questo è forse l'aspetto più importante di questo lungo processo, che ha coinvolto simboli, monumenti, narrazioni, tradizioni.

I primi secoli dell'età moderna sono stati caratterizzati da una prima globalizzazione. Questa prima globalizzazione ha avuto come attori principali, sul piano economico come sul piano politico, gli stati nazionali europei. Tessitori della prima rete economica su scala mondiale, essi hanno mirato alla costruzione di estesi mercati interni e di nuove classi di consumatori. Funzionale a questo obiettivo è stata la creazione di comunità nazionali ampie, che andassero oltre quella dimensione puramente locale in cui si svolgeva l'intera vita di gran parte dei sudditi (e non ancora cittadini) dell'epoca. Queste comunità nazionali hanno preso vita e sono diventate sempre più coese grazie alla costruzione e all'evoluzione di nuove identità comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro pur grandi diversità di partenza. In questo senso, la condivisione di lingue, simboli, monumenti, narrazioni, tradizioni è stata uno strumento di enorme portata a disposizione delle scelte politiche dei governanti.

Il progetto integratore degli stati nazionali europei moderni ha portato a grandi risultati, ma è stato anche assai ambivalente. Ciò che ha maggiormente unito lo stato nazionale al suo interno, spesso, lo ha anche isolato dagli altri stati. Quel senso di appartenenza nazionale che è stato alla base di solidarietà e di coesioni interne è spesso degenerato in nazionalismo, causa scatenante anche di una serie interminabile di conflitti, di una lunga catena di "guerre civili europee".

La sempre più stretta interdipendenza economica, politica e culturale fra le varie aree del pianeta negli ultimi decenni ha messo in discussione, sul piano politico, la sovranità assoluta degli stati nazionali. Questa è messa in discussione dal basso verso l'alto, appunto perché la dimensione transnazionale dei nuovi problemi economici, ecologici, tecnologici, culturali impone una decentrazione dell'autorità nazionale a istanze metanazionali, continentali e talvolta planetarie. Ma la sovranità assoluta degli stati è

messa in discussione anche e simultaneamente dall'alto verso il basso, perché un ampliamento dei poteri delle regioni e delle unità amministrative locali e metropolitane è diventata indispensabile per migliorare tempi e qualità dei processi di decisione rispetto a molti aspetti della vita quotidiana dei cittadini.

Questa crisi politica degli stati nazionali si accompagna anche a una crisi della loro funzione culturale e educativa. Viene meno proprio la loro tradizionale funzione di mediazione, da una parte, fra la dimensione locale in cui vivono le comunità umane, e, dall'altra, la dimensione globale delle reti che le interconnettono. Da alcuni decenni, per gli stati nazionali della civiltà occidentale si è aperta una nuova fase, segnata dalla ineludibile esigenza di reinterpretare le loro funzioni politiche, culturali e educative. Gli stati nazionali oggi non hanno più il monopolio della mediazione fra locale e globale. Questa mediazione ha assunto invece forme molteplici ed estremamente differenziate.

Il nuovo e indispensabile compito degli stati nazionali consiste nel governare, gestire e regolare intrecci identitari e culturali assai complessi e multiformi. Mediazioni rilevanti e spesso originali fra locale e globale hanno luogo, nella nostra epoca, anche per opera di persone singole. Le interazioni e le comunicazioni dirette fra persone culturalmente diverse ed eterogenee, senza mediazioni precostituite dall'alto, si stanno ampliando in numero, intensità, qualità. Inoltre, queste interazioni e comunicazioni dipendono sempre meno dalla distanza spaziale e sempre più da scelte soggettive, più o meno consapevoli, più o meno obbligate, più o meno durature, più o meno corrispondenti alle vocazioni profonde delle persone stesse. Sempre più spesso, la singola persona fa parte di comunità differenti, nelle quali assume identità differenti, che spesso sono divergenti e che possono anche entrare in conflitto l'una con l'altra. Ognuna di queste comunità ha natura e portata differenti; in ognuna di esse le dimensioni spaziali, temporali, personali, collettive, simboliche, materiali si intrecciano in maniera singolare.

Ogni persona deve, sempre più spesso, affrontare il problema di trovare un relativo equilibrio e una coerenza interna tra queste sue identità molteplici e diversificate. Per far ciò deve mediare fra le tensioni e i conflitti potenziali che possono fra di esse intercorrere. E quanto più ciascuno riesce in questo compito, tanto più è favorito nel compito, altrettanto difficile, di affrontare le possibili tensioni e i possibili conflitti nel confronto con gli altri.

Tutto è oggi più complesso, interconnesso, interdipendente: tempi, spazi, relazioni, comunicazioni.

I ritmi temporali della vita quotidiana sono diventati sempre più veloci; ogni esistenza e ogni esperienza individuale è intessuta di molteplici fili che si dipanano attraverso i luoghi più disparati dell'intero pianeta; gli eventi si intersecano e si concatenano in maniera tale che una piccola causa locale, apparentemente trascurabile, può produrre effetti globali di grande portata, del tutto imprevedibili.

Le relazioni di vicinanza e di lontananza non sono più definite prevalentemente dalle tradizionali logiche spaziali, ma dipendono da interazioni e da commistioni assai complesse di logiche spaziali, temporali e culturali. Sempre più di frequente, nelle metropoli e nei centri urbani del mondo, la vicinanza spaziale può coniugarsi con un'enorme distanza culturale (e questo, si badi bene, anche fra persone e fra gruppi che posseggono la medesima nazionalità o appartengono alla medesima etnia). Sempre più di frequente i nuovi mezzi di comunicazione fanno sì che persone spazialmente assai distanti interagiscano con continuità e in tempo reale per progetti professionali, economici, culturali,

esistenziali, affettivi. E un tratto inedito del nostro mondo, provocato dalle migrazioni e dalle diaspore che vi hanno luogo su vasta scala, consiste nell'estrema dispersione spaziale dei membri delle famiglie allargate, che tuttavia continuano a intrattenere legami stabili e un notevole grado di coesione.

Perciò i legami comunitari e gli obblighi di solidarietà oggi dipendono sempre meno e comunque sempre meno esclusivamente da relazioni di vicinanza spaziale o dalla riconosciuta appartenenza alla medesima etnia o nazione, e dipendono sempre di più da una complessa stratificazione di scelte: individuali, familiari, di gruppo, sociali, politiche.

Le dimensioni locali sono attraversate da dinamiche globali sempre più rilevanti. Le singole persone, pur continuando a essere insediate in una dimensione locale, privilegiata, fanno sempre più parte di molteplici scenari globali. Ognuno di noi assiste a eventi planetari in tempo reale ed è partecipe della vita degli altri abitanti del pianeta.

Sempre più ineludibili, da ciascuno, sono quei problemi ambientali, climatici, energetici, tecnologici, ecologici, che per loro stessa natura travalicano ogni possibile confine degli ambiti locali e possono trovare risposte pertinenti solo in una dimensione planetaria. Il neologismo "glocale" esprime bene l'attuale intreccio inestricabile fra locale e globale.

Sia il complesso degli stati che i loro singoli territori, grandi città come piccoli paesi, diventano sempre più multiculturali. Ma non sono state ancora elaborate e introiettate regole condivise per la comunicazione e per l'integrazione delle culture, per rendere quindi interculturale ciò che spesso rimane ancora una semplice giustapposizione di culture.

Una delle sfide cruciali dei nostri giorni è dunque andare al di là dell'idea di cittadinanza nazionale forgiata nell'età moderna.

Per la scuola è una sfida ineludibile. Anzi, proprio questa sfida porta a interrogarci circa le finalità della scuola nel tempo della globalizzazione.

La nuova condizione umana crea nuove identità, e soprattutto fa interagire in forme nuove e multiformi le identità tradizionali, siano esse nazionali, etniche, culturali. Lo studio della storia aiuta a comprendere che questa è una nuova, decisiva tappa in una vicenda ben più ampia di incontri, confronti, scontri, scambi, ibridazioni che ha sempre contraddistinto l'esistenza umana sul pianeta. Le popolazioni e le culture non hanno mai vissuto in condizioni di isolamento completo. Non vi sono "purezze" culturali. Tutte le culture hanno radici plurali ed eterogenee. E oggi questa comprensione è sempre più indispensabile per realizzare nuove forme di convivenza nelle nostre città e nelle nostre nazioni.

Le identità, le comunanze e le solidarietà di ogni individuo variamente si sovrappongono, si contrappongono con quelle di altri individui, scavalcando i confini tradizionali delle culture.

La scuola è il luogo dell'incontro e dell'accoglienza. E la multiculturalità delle nostre città e delle nostre nazioni è un fatto. Ma per molti aspetti siamo ancora fermi alle enunciazioni di principio, che rischiano di essere vanificate in mancanza di una strategia di azione concreta e condivisa.

Sottolineare il valore positivo delle diversità non basta. Bisogna, nel contempo, riconoscere e mettere in atto regole condivise, grazie alle quali le diversità possano aprirsi l'una all'altra, e le persone possano diventare consapevoli della costante necessità di integrare in se stesse apporti che provengono dall'esterno, spesso imprevedibili, confusi, indecifrabili, perturbanti.

Oggi la scuola è investita del compito urgente di aiutare ogni persona e ogni gruppo a integrare e a connettere le sue molteplici identità: identità di tipo spaziale (l'ap-

partenza a una città, a una regione, a uno stato, a un insieme di stati quali l'Unione Europea, al mondo) e identità di tipo non spaziale; identità politiche e identità culturali; identità puramente individuali e identità collettive; identità di nascita e identità elettive; identità antiche e identità nuove.

Non basta appellarsi al valore formativo dell'accoglienza e della diversità: bisogna contemporaneamente interrogarsi su come rendere sostenibile la diversità nella vita quotidiana dei giovani e su come valorizzare, nel contesto educativo, l'esperienza dell'altro quale opportunità per la conoscenza anche delle proprie specificità e delle proprie vocazioni personali (e quindi delle proprie e delle altrui identità culturali, religiose, etniche, così come delle identità legate alle specifiche competenze, percorsi, progetti di vita di ciascuno). La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. La società è costruita continuamente insieme, a partire dagli incontri, dalle interazioni, dalle condivisioni di individui e di gruppi.

L'integrazione e la valorizzazione delle diversità non sono da intendere come fra loro in contrapposizione: devono andare di pari passo per la costituzione di una nuova cittadinanza nazionale più ampia, ma altrettanto coesa di quella che la scuola italiana ha promosso a partire dall'Unificazione, e ancora per tutto il Novecento.

Compito della scuola è favorire la conoscenza delle diverse culture. Ma ciò non basta. Compito della scuola è anche promuovere nei giovani le capacità cognitive e relazionali necessarie all'incontro e al confronto fra diverse culture. Si stanno creando nuove identità e le nuove generazioni di studenti sono portatrici di quelle nuove identità multiple e flessibili che caratterizzeranno i futuri cittadini europei. È necessario perciò che l'incontro fra le culture parta dalla conoscenza approfondita del proprio patrimonio culturale.

L'incontro con l'altro è per ciascuno occasione di presa di coscienza della propria identità multipla, che rende ciascuno partecipe di molteplici dimensioni sociali, culturali e politiche.

Il nostro è il tempo in cui l'unità non comporta necessariamente l'omologazione e in cui la diversificazione non comporta necessariamente l'atomizzazione. Al contrario, la valorizzazione delle diversità individuali e di gruppo è oggi uno strumento indispensabile per perseguire una maggiore unità e una maggiore coesione, nelle comunità locali, nelle nazioni, e in quella comunità di destino che è l'Europa.

La scuola moderna, che è il primo contesto di socializzazione pubblica delle persone, ha quale finalità costitutiva di educare alla cittadinanza. Per questo non può oggi eludere il compito di ridefinire e promuovere quell'idea e quell'esperienza di cittadinanza che i cambiamenti culturali, geopolitici, economici, tecnologici oggi in atto su scala globale rendono quanto mai urgente. È una cittadinanza altrettanto multipla e stratificata delle attuali identità personali. È una cittadinanza locale, nazionale, europea, globale. L'educazione a una cittadinanza multipla richiede però necessariamente l'allargamento del contesto, degli strumenti, delle informazioni, delle conoscenze che stanno alla base delle tradizionali cittadinanze nazionali, e che le scuole nazionali avevano a loro tempo contribuito a costruire.

La scuola dei nostri giorni deve rispondere al compito di innovare entro la continuità di una tradizione nazionale. Può assolvere al compito, sempre più necessario, di inserire l'identità nazionale all'interno di quell'intreccio di relazioni che legano gli ambiti locali alle dinamiche globali.

La condivisione di valori e prospettive derivante dall'appartenenza a comunità o a identità collettive oggi non può essere assunta a priori. La scuola deve riconoscere il fatto che l'appartenenza a un medesimo percorso di studi non implica necessariamente a priori una prossimità culturale, emotiva, progettuale. Questa prossimità è essa stessa una posta in gioco, una finalità del percorso di apprendimento. Potremmo dire, parafrasando Ernest Renan, che il fatto che la scuola sia una comunità educante non è mai definitivamente garantito e diventa invece oggetto di un "plebiscito di tutti i giorni".

La scuola quale comunità educante che si rinnova giorno dopo giorno genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. Solo in questo modo essa è in grado di formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale.

Per essere all'altezza di questi obiettivi è necessaria una sorta di rivoluzione copernicana, che prenda le mosse da chi genera il senso profondo dell'esperienza formativa: il singolo studente, il bambino, l'adolescente. Si impone con urgenza la domanda: chi educiamo? L'integrazione, il significato unitario di ciò che si apprende deve avvenire dall'incontro vivo, singolare di uno specifico insegnante, di questi insegnanti, con questo studente, con questo gruppo di studenti, con le relazioni vicendevoli entro questo gruppo di studenti, ora e qui. E questi studenti, bambini, adolescenti, devono essere al centro generatore dell'azione educativa in tutti i loro aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi...

In questa prospettiva, gli insegnanti pensano e realizzano i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di senso: persone caratterizzate ciascuna dalla propria unicità, e che tuttavia vivono in contesti collettivi e che imparano insieme a costruire e a confrontare le loro identità, diversità, originalità, maturando la capacità e la responsabilità di vivere insieme.

Le proposte educative e didattiche si definiscono rispetto a due compiti altrettanto importanti della scuola: "insegnare ad essere"; "insegnare ad apprendere". L'uno senza l'altro, semplicemente non può esistere.

La scuola dell'accoglienza e dell'inclusione può sperimentare nel microcosmo del contatto diretto nel vivere quotidiano forme di convivenza che possono ispirare nuove forme di convivenza nella società nel suo insieme. La scuola, in quanto comunità educante, ha un ruolo decisivo nel promuovere una società educante.

3. Educare alla complessità

La diffusione straordinaria di nuovi veicoli di comunicazione e di informazione spesso annulla ogni mediazione fra il locale e il globale e mette ogni persona a contatto immediato con i più diversi linguaggi e le più diverse culture del pianeta. Questa immediatezza di contatti incide profondamente sullo sviluppo cognitivo ed emotivo sin dai primi anni di vita. E' una nuova condizione culturale che obbliga a ripensare le finalità della scuola e a riconsiderare possibilità, limiti e specificità della sua missione.

Per gli studenti di ogni età e di ogni livello scolastico, le opportunità per acquisire informazioni e conoscenze si sono moltiplicate e diversificate, e sono fuoriuscite da ogni ambito che la scuola possa ragionevolmente pretendere di controllare o di recitare.

Ciò che i bambini e gli adolescenti apprendevano a scuola, fino a pochi anni fa, era sostanzialmente il tutto dei loro apprendimenti. Ciò che i bambini e gli adolescenti oggi apprendono a scuola è solo una parte (e spesso solo una piccola parte) di ciò che apprendono di fatto nel corso delle loro giornate. E spesso non è neppure la parte riconosciuta da loro come la più stimolante, o la più emotivamente coinvolgente.

I bambini e gli adolescenti oggi sono, nello stesso tempo, sempre più “globalizzati”, sempre più “interdipendenti”, sempre più “diversi”. Ma sono anche sempre più “isolati”.

Gli studenti dei nostri giorni acquisiscono numerosissime informazioni e sono esposti a una molteplicità di culture diverse. Ma ciò accade per lo più in modo frammentario, senza alcun filtro interpretativo e senza alcuna prospettiva educativa in grado di selezionare, interconnettere e rendere coerenti le molteplici esperienze e il percorso formativo complessivo di ogni singola persona.

Di fronte a questa realtà difficile da fronteggiare, forte è la tentazione di pensare che la scuola debba accettare come inevitabile una sorta di abdicazione rispetto ai suoi compiti educativi e formativi. Forte è la tentazione di ridurre le finalità di fondo della scuola alla semplice trasmissione di alcune competenze, di alcune tecniche e di alcuni saperi di base.

Al contrario, proprio a causa della proliferazione sia di informazioni e saperi sia di contesti e opportunità di apprendimento, il compito formativo della scuola diventa, se possibile, ancora più decisivo. Compito della scuola è diventato quello di sostenere i bambini e gli adolescenti, in tutte le varie fasi del loro sviluppo, nella capacità di dare senso alla varietà delle loro esperienze, scolastiche ed extrascolastiche, di unificare lo sviluppo della loro formazione personale, di ricomporre la frammentazione delle informazioni e dei saperi, di filtrare e di interconnettere molteplici esperienze assai diversificate ed eterogenee, spesso squilibrate e confuse.

La frammentazione delle esperienze, delle informazioni e dei saperi è il maggiore ostacolo alla formulazione e alla comprensione dei problemi. Questo, oggi, non vale solo per i giovani, ma anche per gli adulti, e quindi anche per gli insegnanti.

La tradizione di pensiero che ha fino ad oggi continuato a ispirare la scuola è basata su un metodo tradizionale: un metodo che riduce il complesso al semplice, che separa ciò che è legato, che unifica ciò che è molteplice, che elimina tutto ciò che apporta disordine e contraddizione al processo di comprensione. Il pensiero che taglia, riduce e isola ha portato gli esperti e gli specialisti a essere molto produttivi nei loro singoli campi. Ma oggi, dinanzi alla frammentazione dei saperi, allo sgretolamento delle stesse discipline in sottosectori dagli orizzonti sempre più limitati, si moltiplicano gli ostacoli e gli impedimenti alla comunicazione fra cultori di discipline diverse, impedendo a ciascuno di comprendere i problemi nella loro complessità, nella loro reale molteplicità di dimensioni irriducibilmente intrecciate.

Dinanzi a questa crisi, la scuola deve sollecitare gli studenti a contestualizzare le conoscenze, alleandosi con le attitudini dei bambini e degli adolescenti, inclini a interrogarsi sul senso profondo e sui continui intrecci delle loro singole esperienze.

La scuola non adempie alle sue finalità solo promuovendo l'accumulo di tante informazioni in vari campi, cosa che oggi avviene di fatto anche nella vita quotidiana, extra-

scolastica, dei bambini e degli adolescenti. La scuola deve promuovere anche la capacità di elaborare connessioni fra le informazioni e fra le conoscenze.

Un grande ostacolo all'educazione sta proprio nel modo in cui le informazioni, le conoscenze e le esperienze oggi sono organizzate: sta nella loro frantumazione in tutti i vari stadi della formazione personale, fin dai primi anni di vita, già nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Unificare ciò che è diviso, isolato, frammentato è una sfida educativa ineludibile, affinché le nuove generazioni possano dare un contributo concreto alla costruzione della società del futuro. La scuola deve perseguire l'integrazione reciproca fra i saperi e fra le esperienze per favorire una conoscenza complessa e multidimensionale all'altezza della complessità e della multidimensionalità degli oggetti da conoscere e dei problemi da affrontare nel mondo d'oggi.

Non basta ricorrere ai raccordi fra materie e discipline: occorre un nuovo paradigma, occorrono nuove mappe cognitive capaci di orientare i futuri apprendimenti degli studenti d'oggi. E' nella scuola, infatti, che si formano le nostre idee di fondo sull'umanità, sulla storia, sulla natura, sull'universo, sulla società, sulla mente, sui problemi planetari, sul sapere stesso. Ed è nella scuola che si pone il problema dell'organizzazione delle molteplici informazioni e conoscenze che ogni giorno ci derivano, dalle fonti più disparate, su questi oggetti così complessi.

Tutti questi oggetti, e i problemi che essi comportano, richiedono necessariamente la cooperazione di molti approcci e di molti punti di vista originariamente eterogenei e non coordinati.

Le discipline hanno un ruolo importante nel delimitare oggetti di ricerca e nel definire linee di ricerca. Ma ciò non significa che i confini delle discipline e delle competenze siano rigide barriere. Gli oggetti di studio più complessi, sia in ambito scientifico sia in ambito umanistico, non possono che essere affrontati attraverso l'intreccio delle discipline e dei molteplici punti di vista.

Gli studenti devono impadronirsi il prima possibile delle intelaiature e del panorama complessivo delle singole discipline: temi fondamentali, metodi, sviluppi storici, cioè quelli che la legge sull'autonomia scolastica definisce "nuclei fondanti". Nello stesso tempo è però necessario creare contesti innovativi in cui studiare i problemi e gli oggetti con ottiche multidisciplinari e interdisciplinari. Gli studenti dovranno essere progressivamente consapevoli del fatto che i confini e gli statuti delle singole discipline sono in continua evoluzione.

Gli studenti devono essere messi in grado di ripensare le finalità e la ragion d'essere delle singole discipline, di conoscere gli scenari storici e sociali in cui sono nate e si sono sviluppate, di conoscere e di praticare i loro metodi e i loro linguaggi specifici.

La nuova condizione umana globale ha oggi bisogno di una cultura che integri i saperi in modo fecondo, di prospettive culturali in cui i saperi umanistici siano collegati in modo profondo con i saperi scientifici e tecnologici. Decidere significa anzitutto avere la capacità di comprendere i problemi, perciò l'attenzione deve rivolgersi alla creazione di strumenti di pensiero che permettano di averne un'idea complessiva. È necessario elaborare una cultura basata sulle connessioni tra i saperi; una cultura che faccia emergere le connessioni tra i problemi stessi. Gli eccessivi specialismi frammentano i saperi, ostacolano la comprensione dei problemi essenziali e portano inevitabilmente alla deresponsabilizzazione delle persone.

La padronanza dei metodi e dei linguaggi delle singole discipline è fondamentale perché permette agli studenti di avere una rete di saldi riferimenti grazie ai quali affrontare un mondo complesso e in costante cambiamento. Altrettanto importante, però, è la conoscenza del carattere evolutivo e storicamente determinato dei metodi e dei linguaggi, che porta lo studente a mettere in relazione conoscenze con conoscenze, e conoscenze con scenari storici e sociali. L'incontro con altre discipline, e la pratica dell'interdisciplinarietà, è la strada maestra per individuare i problemi fondamentali e per pensarli nella loro reale articolazione, al di fuori di schematismi che rischiano di ridurre drasticamente la capacità di comprensione e di azione.

È utile che questa attitudine alla comunicazione e alla collaborazione fra discipline si diffonda precocemente nella scuola. Può prendere le mosse già nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, perché è un'attitudine rispondente al modo di pensare dei bambini, che non conoscono le barriere imposte dalle necessità o dalle difficoltà della ricerca. La manipolazione, il gioco, il movimento, la sperimentazione, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali sono occasioni privilegiate, nei primi anni di scolarizzazione, per aiutare a ricomporre ciò che è a prima vista confuso e frammentato.

A ciò si deve aggiungere che, nella "società della conoscenza", è necessario che tutti abbiano le chiavi di accesso a una vasta gamma di ambiti e di registri culturali, di linguaggi e di modalità di comunicazione. Libri, giornali, internet, strumenti multimediali posseggono notevoli possibilità educative, e tuttavia sono modalità di trasmissione di informazioni e di conoscenze ben distinte: per trarne il meglio ci vuole una consolidata familiarità con ognuna di esse e la capacità di muoversi agevolmente fra registri di comunicazione differenti. Allo stesso modo, l'espressione artistica ha codici e valenze diverse dalla comunicazione scientifica, la televisione ha ritmi diversi dal cinema, la condizione di lettore o di spettatore apre a possibilità differenti rispetto a quella di attore o di esecutore di un brano musicale. La scuola deve educare a una capacità di movimento e di integrazione fra le tante opportunità di conoscenza, di esperienza e di espressione che il mondo d'oggi offre.

La scuola, oggi, è dunque il laboratorio nel quale gli studenti non solo acquisiscono informazioni, saperi e tecniche, ma anche costruiscono, insieme agli insegnanti, gli strumenti concettuali e culturali utili a dare senso alla varietà delle informazioni, delle conoscenze e delle esperienze frammentate a cui sono spesso isolatamente esposti

La tecnologia dell'informazione è a questo proposito fonte ad un tempo di rischi e di opportunità. Essa evolve oggi in modi inediti, veloci, imprevedibili. Supera limiti di pensiero e di azione che sembravano invalicabili ancora in un passato assai recente. Gli sviluppi tecnologici riformulano quotidianamente le frontiere del possibile. Questa dinamicità della tecnologia si prolunga in una sua estrema pervasività, in una forte capacità di trasformare le forme della vita quotidiana, i comportamenti individuali e sociali, la trasmissione dei saperi. Inoltre, l'evoluzione della tecnologia è sempre più autonoma, sempre più incontrollabile, sempre più sfuggente a ogni istanza regolatrice. Il rapporto fra scienza e tecnologia non è più a senso unico, e comunque non è più riassumibile nella relazione "teorico/applicativo". L'evoluzione della tecnologia dipende anche da molti fattori extrascientifici – economici, sociali, culturali, individuali – che si definiscono e si intrecciano su scala planetaria.

I ritmi temporali con cui si sviluppano conoscenze e tecnologie sono sempre più veloci; le stesse conoscenze e tecnologie diventano rapidamente obsolete: se in un passato

anche recente bastava aggiornarle a ogni passaggio di generazione, ora è necessario rivederle costantemente durante la stessa vita di una persona.

Le tecnologie hanno aperto un nuovo, vastissimo spazio di possibilità alla diversificazione delle esperienze, dei tempi, dei ritmi, degli spazi dell'apprendimento.

Le reti, soprattutto, introducono molta diversità nei processi formativi: non si tratta soltanto della diversità dei linguaggi e dei saperi in gioco, ma anche e soprattutto della diversità delle esperienze individuali.

In particolare, Internet – quale “rete delle reti” – ha già messo in evidenza le sue sterminate potenzialità di espansione dell'esperienza individuale, sul piano informativo, formativo, comunicativo.

Tuttavia, più le reti diventano ricche e sofisticate, e più sperimentiamo quanto il tempo delle nostre vite individuali sia limitato rispetto alla sconfinata ricchezza di informazioni, di possibilità culturali, di percorsi formativi, di stimoli immaginativi a cui già oggi, e prevedibilmente molto di più in un immediato futuro, potremmo accedere.

Questa esperienza del limite può avere un valore positivo. Può fare comprendere il valore della selettività: in quanto educatori, ricercatori, studenti, lavoratori è necessario saper scegliere come investire tempo ed energie su certi percorsi a scapito di altri. La selettività non equivale a una restrizione della conoscenza, ma è, al contrario, la via maestra attraverso cui ogni individuo costruisce la conoscenza, accede al mondo, vive nel mondo e costruisce il mondo. È opportuno tener presente come selettive siano già le particolari sensazioni, percezioni e cognizioni del nostro sistema nervoso.

L'idea di ipertesto riassume in maniera assai significativa la fecondità possibile di questa esperienza (altrimenti frustrante) del limite delle nostre possibilità cognitive all'interno di un contesto sempre più illimitato di possibilità. Ma a patto che sia compresa in profondità. L'ipertesto è di fatto una forma di organizzazione dei saperi originaria. In ogni caso, è una forma di organizzazione assai consonante con le mappe del sapere proprie sia del Rinascimento, in cui venivano ricercate le reti di risonanza e di connessione fra il microcosmo individuo e il macrocosmo universo, sia degli albori della scienza moderna, quando la “filosofia naturale” era una prospettiva unificatrice in cui venivano discussi in forma integrata problemi che solo successivamente sono stati disgiunti e definiti o “scientifici” o “filosofici”. Spesso si dice che la specializzazione caratteristica degli ultimi secoli è stata il prezzo necessario da pagare per continuare a dominare un insieme di conoscenze che stava esplodendo in maniera esponenziale. Solo che la specializzazione si è degradata in atomizzazione, in assenza di relazioni, in chiusura difensiva, in perdita dei sensi e dei disegni complessivi. Ed è quindi diventata un prezzo troppo elevato da pagare, tanto più che gli oggetti del sapere scientifico si sono al contrario sempre più rivelati complessi e connessi.

Si è ormai profilato non solo il rischio, ma anche la realtà di un nuovo tipo di *digital divide*, che non intercorre tanto fra chi utilizza e chi non utilizza le nuove tecnologie, ma, molto più radicalmente, fra i pochi capaci di servirsi consapevolmente delle nuove tecnologie per comprendere e governare il contesto globale e sempre in divenire dei saperi, da una parte, e, dall'altra, i molti dotati di tecnologia ma non di cultura, che vedono solo frammenti isolati e sono ciechi sulle loro interconnessioni. Il rischio dell'analfabetismo di ritorno non è attenuato, ma addirittura intensificato dalla semplice diffusione delle nuove tecnologie. Queste sono strumenti che per risultare utili alla formazione e al

percorso intellettuale e professionale della persona hanno bisogno di una maggiore capacità culturale. La scuola deve essere pronta a rispondere anche a questa sfida.

E' assai difficile essere autodidatti, se si vogliono utilizzare in modo consapevole e fecondo le nuove tecnologie: anche in questo caso, apprendere insieme è una via irrinunciabile per trarre il meglio dalle nuove opportunità e il compito della scuola è quello di generare a questo scopo contesti fecondi.

Mai come oggi la cultura è condizione di emancipazione sociale e, per converso, mai come oggi la povertà culturale può minare l'esercizio di una cittadinanza piena e attiva. Perciò, tale condizione così ambivalente impone un coraggioso ripensamento delle finalità sociali della scuola. Perciò, educare alla cittadinanza significa per la scuola promuovere l'inclusione, promuovere il successo educativo di tutti i bambini e gli adolescenti, ognuno nella sua specificità e nelle sue vocazioni individuali. Perciò è anche ineludibile ripensare le finalità della scuola in rapporto alle nuove esigenze del mondo del lavoro nella società della conoscenza e nell'età delle tecnologie dell'informazione.

In tale contesto, viene meno ogni divisione del lavoro scandita fra un prima e un dopo: fra mondo della scuola, prima, e mondo del lavoro, dopo. Fino a tempi recenti si è dato quasi per scontato che la scuola dovesse fornire la mappa compiuta dei saperi, compresa la definizione dei loro confini e delle loro articolazioni; il mondo del lavoro avrebbe condotto poi ciascuno ad applicare tali saperi. In definitiva, la relazione andava "dal generale al particolare" e, soprattutto, dal "teorico all'applicativo". L'ipotesi di fondo era che mappa e territori, conoscenze e loro oggetti fossero sufficientemente stabili, o che comunque i cambiamenti che li interessavano fossero affrontabili con semplici aggiornamenti. Un'altra ipotesi di fondo molto influente era che l'apprendimento potesse procedere in gran parte per vie standardizzate e normative, trasmettendo saperi invariati definiti per individui "medi" e omogenei. E un'ipotesi ancora più generale dava appunto per scontato che, nella vita di un individuo, la formazione (localizzata nel mondo scolastico) precedesse nella massima parte il lavoro.

Ma oggi lo stesso mondo del lavoro sempre di più richiede persone che siano certo aggiornate nei campi specialistici della loro attività, ma anche aperte a esperienze e a linguaggi molteplici e diversi. A ciascuno spetterà sempre più spesso il difficile compito, anche in diversi e distanti momenti della propria carriera lavorativa, di reinventare i propri saperi, le proprie competenze e persino il proprio stesso lavoro. Perciò la scuola deve formare non semplicemente ad apprendere, ma anche ad apprendere ad apprendere.

Se in un passato anche recente si poteva pensare all'esistenza di un nucleo stabile di informazioni e di conoscenze, da aggiornare nei vari passaggi di generazione, oggi il problema diventa quello di rivedere informazioni e conoscenze costantemente, durante tutto il corso della vita.

Non cambia rapidamente solo il sapere, ma cambiano anche i modi in cui il sapere cambia nonché i modi in cui sviluppiamo i saperi. Non solo aumenta ciò che sappiamo (della natura, dell'uomo, della conoscenza..), ma cambia anche ciò che sappiamo. Cambiano anche le nostre immagini di ciò che sappiamo.

Occorre perciò porre l'accento sia sui singoli contenuti e sulle competenze particolari sia sulla capacità di apprendere, e per tutta la vita. La scuola deve fornire le chiavi per costruire e trasformare le modalità di organizzazione dei saperi, rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro stessi oggetti e problemi.

Le rapide e radicali trasformazioni antropologiche in atto chiedono alla scuola di promuovere nei singoli capacità di costruire un futuro non predeterminato, e anzi dipendente in maniera critica anche dalle capacità di visione e di immaginazione personali.

Per questo la finalità della scuola di educare alla cittadinanza si declina oggi nella finalità di creare le condizioni per un apprendimento che deve accompagnare tutte le fasi della vita.

Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: franco.cambi@unifi.it

Abstract. Which kind of school can and must work for the social and cultural transformations in effect? School should be democratic, open, critical and educational. This school has some challenges and tasks that should be re-achieve: the knowledge more sophisticated, *formae mentis* more plural and dialectical, the self-care more important for every subjects.

Keywords. school, democracy, education, self-care, *formae mentis*

Premessa

Come da più parti ci viene ricordato (e lo fa il saggio sopra presentato di Mauro Ceruti), da sociologi e da filosofi, perfino da economisti, oltre che da pedagogisti generalisti, la scuola sta ri-occupando il centro della nostra vita sociale, sollecitata in tale ruolo dai cambiamenti profondi che stiamo vivendo.

Nei saperi, nella *forma mentis* dei soggetti postmoderni, nella stessa socializzazione dei soggetti stessi. E nelle sfide culturali e cognitive e etiche che si sono aperte con l'avvio del nuovo millennio, ma già da prima. Solo la scuola come agenzia formativa di tutti e di formazione a una cittadinanza organicamente conosciuta e vissuta nei suoi fini e nelle sue strutture operative, può svolgere tale ruolo complesso e in modo compiuto (o il più compito possibile), sistematico e diffuso. Per tutti e per ciascuno. Lì, infatti, ogni “cucciolo d'uomo” entra nella *societas* e vista in tutta la sua ricchezza e varietà: come deposito di saperi e di modelli cognitivi, come insieme di regole rese interiorizzate e condivise (e anche criticate), come luogo di sviluppo sì dell'inculturazione dei soggetti (e oggi anche di acculturazione) e di maturazione personale (facendo crescere la *curdi-sé*), di approccio via via sempre più netto alla creatività e al pensiero critico. Così la scuola è l'agenzia sempre più socio-cultural-“politica” fondamentale nella complessità del Nostro Tempo Storico. Come già aveva visto in chiave positiva Dewey nel 1899 poi in chiave critica Althusser nel 1970. Tanto per esemplificare.

Oggi i richiami di un Luhmann (pur coi suoi limiti funzionalistici), di un Morin (come epistemologo e interprete del pensiero critico), anche di un Gardner o di un Bruner (l'ultimo in particolare), del sopra citato Ceruti (che di scuola si è occupato già nella Commissione che elaborò le *Indicazioni per il curriculum* del 2007) parlano chiaro. Sono tutte voci che 1) sottolineano la sempre maggiore necessità della scuola nelle società iper-complesse del presente; 2) il bisogno insieme di ripensarla nel suo quadro istituzionale e operativo; 3) anche di fissarne bene gli obiettivi formativi attuali e di qualità; 4) di renderla attiva nel suo riprogettarsi in modo costante in un *habitat* socio-culturale sotto-

posto a innovazioni costanti e profonde; 5) di prendersi cura e coltivazione di soggetti sempre più inquieti e fragili, sottoposti a gregarismi, catture “mercantili”, conformazioni coatte (vedi pubblicità o uso delle stesse nuove tecnologie in modo subalterno e acritico); 6) di far sviluppare una coscienza del digitale che ne potenzi le possibilità, ma anche ne colga i rischi e i limiti. E si potrebbe continuare, ma non ne vale la pena. La letteratura su tutti questi punti è ben sviluppata e ben nota.

Si tratta invece di riconoscere che la scuola è, a sua volta, una sfida-nelle-sfide del Nostro Tempo. Esige di esser pensata qui e ora e per il qui e ora, e nelle sue luci e nelle sue ombre. Così è sempre più necessaria una “pedagogia della scuola” che guardi lontano e in modo critico-aperto alla sua identità e funzione: oggi e domani. Pedagogia che qui da noi è stata coltivata con impegno e acribia specialmente dopo il '45 ed ha avuto voci eccellenti a esercitarla, e molte. Tale impegno non deve esser perduto, va invece incentivato, reso più organico e articolato, in modo da creare-un-modello e renderlo attivo e diffuso e regolativo insieme. Con impegno teorico e pratico/strategico/operativo contrassegnato da un profilo interdisciplinare e più strettamente politico (ma in vista della *polis* e non della “casta”) da rendere intimamente sinergici. Di cui proprio la pedagogia come sapere “tra” teoria e prassi può e deve essere interprete efficace. E anche criticamente efficace.

1. Congedi critici dal passato

La prima mossa che va compiuta in modo critico-strategico è il ripensamento del passato. Della scuola e delle altre istituzioni educative, vecchie e nuove. Per prender congedo? Sì, anche. Perché se il passato si fa Vincolo e Norma si rischia un'incomprensione del presente/futuro. Allora quel passato va riletto e giudicato partendo da qui-e-ora e dalle esigenze profonde che lo animano e che si fanno emergenze. Così deve svilupparsi una critica dell'educazione familiare (e tale re-visione è in cammino e da tempo tra sociologia, psicologia sociale, storia, pedagogia) che ne ridescriva i ruoli, le funzioni, gli equilibri possibili etc. Anche un'analisi dei media che oggi e non da oggi sono i primi educatori o diseducatori e per tutta la vita, che li ripensi nel ruolo, nelle strutture di mercato, nella funzione, sottoponendoli a un costante giudizio formativo. E ancora: le nuove tecnologie informatiche che, sì, sviluppano l'informazione e la comunicazione, ma sviluppano anche un pensiero più debole e convergente, linguisticamente povero e lineare, poco argomentativo e poi una visione-del-mondo fatta di immagini di... e di dipendenza tecnologica, lasciando il soggetto in balia o del Mercato e della Tecnica o del proprio Io sempre più narcisista/fragile/nevrotico.

Ma al centro di tale *plot* di agenzie educative (qui sommariamente ripercorse) sta la scuola con tutto il suo potenziale formativo, di cultura, di coscienza di sé, di costruzione etica. Oggi più importante di ieri e da potenziare proprio nella sua specificità e complessità, ripensandola in modo organico e critico sempre.

Allora, quale scuola? *In primis*: che dia un congedo a modelli illustri ma di ieri. Che si pensi per la cittadinanza e l'etica civile. Che dia una cultura di competenze e di formazione insieme. Che si organizzi per un apprendere continuo e per la cura-di-sé: due prospettive poi strettamente convergenti, che si saldano nella mente critica, autocritica, progettuale, in senso e personale e socio-culturale.

Vediamo meglio il congedo: dalla scuola di tipo ottocentesco che trovò, in Italia, il suo sigillo nella Riforma Gentile del 1923: Riforma che scandiva la scuola per classi sociali e per saperi gerarchicamente disposti (con quelli umanistico-critici al *top*). Didatticamente erede delle scuole di retorica e delle prassi gesuitiche. Più viva nella scuola elementare (per l'operazione svolta da Lombardo Radice) e nei licei classici (dove le *humaniora* avevano un *habitus* filologico e critico). Ma un modello di scuola, come ben vide Gramsci, ormai obsoleto, nella società industriale e democratico-socialista, che deve lasciare il passo a un modello nuovo: emancipativo di tutti, rivolto a formare cittadinanza, di cultura "dogmatica" per farsi poi "creativa" (e qui la distinzione tra i due momenti è un po' posticcia), di sollecitazione alla cura-di-sé tramite la stessa cultura che si svilupperà anche oltre la scuola, tra teatro, accademie, letture...

Quel modello gramsciano prese corpo in Italia nel 1962, ma restò a lungo bloccato, senza farsi-sistema.

Poi è venuta la "scuola dell'autonomia" di Berlinguer/Fioroni/Renzi che sta cercando, con sensibili tensioni e incertezze, il proprio profilo organico: che c'è, è alto, ma va realizzato con un vero sforzo finanziario, culturale e formativo. E a tutti i livelli. Da quel modello non si deve prender congedo, bensì svilupparlo e renderlo attivo con politiche organiche e aperte. Sì, aperte, poiché a livello internazionale tale modello ha già preso altre e più complesse vie di sviluppo, che rimettono in discussione tutto il sistema-scuola così come ci è stato consegnato dal passato. E si pensi solo ai paesi del Nord Europa e ai loro sistemi scolastici oggi così flessibili, così articolati, così capaci di saldare integrazione sociale e capacità personali. E si ricordino solo i curricoli personalizzati.

Certo, vivere il congedo è arduo. Significa decostruire identità ancora diffuse e interiorizzate e nel sistema-scuola e negli stessi attori della vita scolastica un po' a tutti i livelli. Ed è qui che la pedagogia come teoria della formazione, come teoria della scuola, come teoria e pratica delle didattiche, come pensiero della relazione educativa etc. deve farsi protagonista. E forte. E autorevole. E quindi ben nutrita e di riflessione e di strategie/tattiche operative. Lo è? In parte. Ma deve farsi più audace e più ferma.

2. Per una struttura aperta

Una scuola a struttura aperta non è affatto un inedito storico. Certo, si tratta di un modello complesso. Ma che sta ben in sintonia con la complessità del nostro presente: sociale, culturale, personale anche. Come ci ha ricordato Ceruti nel suo saggio. Struttura aperta significa luogo in cui si svolgono più attività, curricolari e non. Che accompagna l'età evolutiva avvertendone il dinamismo dei bisogni. Che anche si organizza per aule aperte, per laboratori aperti, per iniziative aperte (a gruppi, a istituzioni culturali, alla stessa vita sociale). Che guarda a sé come a un polo-organico-chiave del Sistema formativo, ma collabora con altre istituzioni (teatri, aziende, musei, etc.). Un'idea di scuola che sta ben oltre il profilo di disciplinamento e apprendimento convergente che ci viene dal passato.

Si è detto: una scuola della Costituzione (italiana del 1948) che oltre gli artt. 33 e 34 valorizzi in pieno l'art. 3 e quelli relativi alle libertà. Sì, questo può essere il *telos* formativo, ma che oggi va integrato con aspetti più tecnici, relativi al pensiero, all'io, alla cultura stessa. A un pensiero che si modella sull'apprendimento continuo e di conoscenze/competenze/abi-

lità ma che rilegge se stesso con prassi meta cognitive in vista di un uso plurale delle intelligenze mettendo al centro divergenza e creatività. A un io anch'esso plurale e sempre in "cre-scita" che sia capace di volere-il-proprio-sé e di tenerlo "in cura" per tutta la vita: e questa è una prassi che si apprende a scuola o rischia di non realizzarsi mai come regola-del-soggetto. A una cultura oggi sempre più complessa, più critica, più in de-costruzione/ri-costruzione, più aperta a tutte le culture e a tutti i loro volti o forme (dal rigore al bello, verrebbe da dire), capace di stare-nell'-incontro-e-nel-dialogo, aperto e critico sì, ma "accogliente" sempre.

Qui, su questa struttura nuovissima (e in cammino ovunque si voglia stare nel presente storico o Epoca che sia), complicata e a identità mobile e plurale, si gioca il futuro stesso della scuola, sempre più sfidata dalla "società dell'immagine" e dalle "tecnologie digitali avanzate", che vanno accolte sì ma regolate e integrate con e in quel *telos* formativo che è poi lo specifico della scuola moderna/attuale e che non può che collocarsi in direzione di quel futuro che è già cominciato e che già ci "abita". E in molte forme e con forte pregnanza. Ma, appunto, proprio perché tale da gestire. E criticamente.

3. Verso una comunità planetaria

Già l'idea di cittadinanza sta oggi oltre i modelli otto-novecenteschi, legati a nazione, etnia, lingua. Anche oltre quelli più avanzati alla Dewey o alla Gramsci. Sì, perché oggi il fine primario dell'educazione è dar vita a un "uomo planetario" che deve farsi cittadino del mondo e ciò significa comunicare col pluralismo delle culture e decostruire e oltrepassare pregiudizi etnici e abiti mentali circoscritti, guardando al dialogo e come regola e come risorsa.

Certamente l'uomo planetario si fa in un "qui" e lì ha le sue radici, che lo rendono quello che è e che si fanno in lui una struttura-di-base. E lingua, riti sociali, simboli e credenze sono per lui primari e fondativi e ben connessi a un *habitat* definito storicamente e culturalmente. Sì, che anche oggi vanno ben posseduti ma sempre di più nel dialogo. Che significa: senza chiusure e/o "fondamentalismi", senza paure di espropriazione, senza opposizioni radicali alla diversità. E poi: stando nel confronto, gestendo tale confronto con accoglienza e secondo le regole-limite del dialogo stesso ovvero quei diritti umani che la stessa complessa e contraddittoria cultura del Novecento ci ha lasciato, nel suo *iter* drammatico, come eredità regolativa e che vanno oggi posti a filtro di tutte (e proprio tutte) le culture. Diritti che oggi risultano ufficialmente condivisi a livello mondiale (tra ONU e UNESCO), se pure affatto assimilati nell'agire collettivo e non. E qui sta proprio l'impegno educativo e pedagogico più attuale. Difficile da realizzare? Sì, certo. Ma possibile. Se il dialogo a ogni livello e politico e culturale e personale e istituzionale viene promosso, interiorizzato, vissuto come regola. Un dialogo fatto anche di resistenze e di opposizioni e di contrasti. Ma quel sapere-e-saper-fare tipico del paradigma interculturale (antropologico, etico, politico, pedagogico) ci offre dispositivi validi ed efficaci per gestire l'incontro tra le culture e sviluppare l'*ethos* di quell'uomo-planetario che è *in nuce* e che va fatto crescere e diventare modello nell'Età della Globalizzazione, per esser lì vero protagonista di una storia nuova e complessa tutta da attivare. Siamo davanti a un compito epocale e ipercomplesso ma niente affatto impossibile, anche se segnali di deriva e di blocco si danno anch'essi con forza, tra populismi di vario conio, razzismi etnici o religiosi, resistenze di identità che si sentono in crisi e assediate, individualismi protettivi e autarchici, deleghe

alle sole tecnologie e ai loro algoritmi per risolvere i problemi più ardui, tipo crisi ecologica, democrazia complessa, demografia esplosiva, carenze alimentari in crescita etc.

Sì, le derive ci sono ma la cultura occidentale-planetaria (integrata e resa pluralistica) ha in sé anche gli anticorpi, come ben ci indicano i Maestri del nostro tempo. Da Morin a Sen, dalla Nussbaum a Beck etc. Che ci parlano di un futuro da costruire e nella società e *in interiore homine* al tempo stesso, con l'impegno di una fine azione pedagogica. Complessa ma precisa e possibile.

4. Ripensare i curricula

Veniamo ora all'aspetto più tecnico del fare-scuola oggi, in Occidente e non solo. La scuola a livello internazionale ha ormai al centro il curriculum: un insieme organico di saperi che fanno istruzione e formazione e la fanno lì e ora, quindi da pensare in quell'*habitat* con precise finalità anch'esse definite in modo organico e che fungono da regolatori del curriculum stesso. Ogni sapere ha poi un suo "programma" e non solo di contenuti ma anche di conoscenze/competenze/abilità. Conoscenze vale nozioni, precise, organiche e ben possedute. Competenze vale capacità di trasferire tali nozioni in contesti diversi e lì applicate secondo il criterio del *problem solving*. Abilità vale consolidamento esperto di competenze e capacità di renderle operative in contesti concreti di esperienza. Certo poi ogni sapere ha le sue nozioni/competenze/abilità da coltivare e valutare. Basta rileggere le *Istruzioni per il curriculum*, pubblicate dal MIUR nel 2007 e poi nel 2012, per comprendere questo *iter* nuovo per la scuola italiana, troppo a lungo governata secondo l'ottica dei "programmi", di elenchi generali di nozioni da possedere nelle varie tappe dell'istruzione e da assumere come regolatori della stessa azione-docente. Su questo piano il lavoro svolto da pedagogisti, da associazioni di docenti, dall'editoria stessa per la scuola è stato ed è imponente e importante. Accompagnando proprio quella trasformazione della scuola italiana nell'insegnare/apprendere che viene ad assegnarle un nuovo *identikit*: di scuola aperta e sperimentale, legata alla ricerca in molti modi, connessa alle nuove istanze e dei saperi e delle società e al loro processo di Globalizzazione, capace di formare menti più critiche, più metacognitive, più scientificamente e culturalmente coltivate, più sottili e più riflessive.

Qui siamo davanti a tre traguardi complessi ma oggi necessari, epistemologicamente e socio-culturalmente, come ben sottolinea Ceruti. La criticità è capacità di attraversare i saperi per via riflessiva e strutturale e storica anche, in modo da compararli e/o integrarli tra loro in un'ottica di interdisciplinarietà e di metacognizione. E si ricordi la "testa ben fatta" di Morin. La metacognizione è ritorno-su per rileggere criteri metodologici, fondamenti strutturali e attivare riflessività retro-attiva e ri-comprendensiva e de-costruttiva che permette di dominare il senso stesso dei saperi e il loro ruolo cognitivo e culturale, in generale ma anche a livello più micrologico. La scientificità si applica a blocchi di saperi (le "due culture" di Snow o più che siano) da leggere nei loro statuti e ruoli socio-politici, ma anche da comprendere nella loro dialettica e in generale e nell'Epoca. Oggi in particolare. Sia pure, nella scuola e nei suoi ordini e gradi, per accenni, sì, ma significativi.

Tutto ciò reclama una comprensione dei saperi (dalla *mathesis* all'arte, passando per letteratura, filosofia, scienze sociali, psicologia e psicoanalisi, economia, politologia, cibernetica etc.) che guardi al loro sistema attuale e alle frontiere più aperte e avanzate e in

sviluppo. In modo da possederli in modo e critico e dinamico e epistemico. Un compito arduo? Non proprio, poiché tutti i saperi da decenni stanno ri-definendo se stessi e la dialettica stessa tra i saperi; si sono problematizzati e resi più complessi/plurali; si sono sofisticati rispetto all'immagine loro consegnataci dalla tradizione scolastica in particolare. Un esempio: si pensi alla storia e al suo attuale modello di "storia di molte storie" e al paradigma sempre più centrale assegnato alla cultura/culture. Molteplici, complesse, asimmetriche anche, ma compresenti e interagenti in molte forme nel fare storia sociale. E ciò vale anche per la letteratura o per l'arte. Anche per la matematica? Sì, anch'essa è un universo sempre più articolato e problematico, aperto a sondaggi inediti fin qui e a riprese radicali di problemi tradizionali, rilanciati in forma nuova rispetto al passato (un esempio? l'infinito). Anche per le scienze naturali sempre più in specializzazione anche parcellizzata e sempre più concatenate tra loro (e si pensi solo all'ecologia). E sempre più articolate anche rispetto al metodo: galileiano e sperimentale sì, ma declinato secondo strutture variabili e connesse all'"ontologia regionale" (o sub-regionale) dei vari saperi e naturali e sociali.

La scuola attuale esige in sé un modello di cultura più ricco e sofisticato. Un'idea di istruzione/formazione più alta e complessa. Un fascio di strategie e di tattiche (ovvero di didattiche, di strumenti vari, di testi e di laboratori) più articolato e coordinato al tempo stesso. E questa è una sfida in atto a livello europeo e mondiale. Di cui i teorici della scuola hanno, ormai, netta coscienza e a cui cercano di rispondere e teoricamente e operativamente.

5. Un modello in sviluppo anche qui da noi?

Sì, e già dalla fine degli anni Novanta del XX secolo quando si è fissato il modello-autonomia attingendo sempre più anche a *standard* europei. Allora si è legata la scuola al suo *habitat*. Si è posto al centro il curriculum. Si è rinnovata la professionalità docente. Si sono sviluppate conoscenze/competenze/abilità e metacoscienze. Si è affermata l'autovalutazione in modo centrale seguendo i criteri OCSE. Si è diffusa la sperimentazione a vari livelli. Si sono anche affermati regolatori generali (le *Indicazioni*, le prove INVALSI, se pur criticate e criticabili). Si è posto al centro il dirigente scolastico come animatore e controllore (anche se spesso con troppa enfasi). Tale modello va visto oggi nella sua tormentata attuazione (con deviazioni, incompiutezze etc.) dal 2000 al 2015 (e oltre: coi decreti del 2017) carica di incertezze, di *stop and go*, di ritorni *en arrière*, di timidezze o di sviluppi troppo parziali (ancora il ruolo dei dirigenti nella legge 107 del 2015). Comunque un modello c'è. È innovativo e organico. Si tratta di svilupparlo in modo compiuto e criticamente filtrato, davanti alle emergenze sociali e culturali e in relazione alla condizione della stessa età evolutiva oggi. Quindi un sistema complesso da conoscere e affinare a ogni livello. Dal politico all'atto-di-insegnare. Ma un sistema che ha già punte di eccellenza: la scuola dell'infanzia e quella elementare in genere; la cultura didattica e le sue teorie e sperimentazioni; la presenza alta di una pedagogia ricca e equilibrata che tende ad agire sulla professionalità docente; le molte "buone pratiche"; etc. Ciò che va potenziato è proprio il portare-a-sistema questi punti di qualità. E render più vivo il dialogo (istituzionale e culturale-scolastico) con le esperienze più aperte e in cammino già da tempo all'estero, tra Finlandia, Danimarca, Svezia, Olanda etc., in modo da realizzare un quadro dinamico della scuola in ogni ordine e grado e in ogni suo aspetto organizzativo e operativo. Dialogando con queste esperienze e in modo critico: non integrandole e basta ma ri-pensandole e dentro

la nostra tradizione che non è più solo gentiliana (con i suoi punti di qualità, che ci furono, ma anch'essi oggi da rivedere e *ab imis*) ma anche attivistica e cognitivista: tradizioni recenti che hanno, però, operato a fondo sul tessuto reale della scuola e che restano attive nelle associazioni docenti, nella pubblicistica sulla scuola e nella stessa pedagogia scolastica.

Una sfida che è in corso da tempo e che può esser vinta attraverso una politica scolastica efficace e ben orientata e con una formazione degli operatori (tutti) in senso non burocratico/amministrativo bensì culturale e formativo, secondo un'idea di cultura ampia e critica e legata alla ricerca a ogni livello e secondo un quadro istituzionale più flessibile, ricco e articolato. Certo la sfida è difficile (come ci ricordava Laporta nel 1972) e lo è sempre: poiché la scuola è un organismo mobile e sensibile e svolge sempre un ruolo di alto significato (e si ricordi Don Milani) e complesso. Forse oggi più di ieri. In un tempo carico di derive, di catture, di neo-conformismi, di iperspecialismi, di ipetecnicismi nella cultura e di emergenze urgenti e complicate a tutti i livelli, dal nazionale al planetario. E su tutto ciò la scuola non può tacere. Anzi deve impegnarsi e molto e con decisione. E poi tale modello deve essere diffuso nelle diverse aree del paese, a cominciare da quelle più critiche e marginali, guardando a un Sistema Formativo Integrato che veda la collaborazione delle varie agenzie culturali e associative presenti sul territorio e che possono tutte partecipare positivamente ai processi formativi di ragazzi, di giovani e anche di genitori e di adulti. Tale Sistema cambia il volto della scuola ma anche ne potenzia il ruolo e l'immagine stessa.

6. Una nuova cultura per la scuola

Lo si è già detto: è necessaria una nuova cultura per la scuola, e nuova a più livelli e operativa nel tessuto medesimo delle agenzie formative. Una cultura che c'è ma va potenziata e diffusa. Attraverso una organica (e critica) pedagogia della scuola, che ne declini bene i principi e le forme operative come pure svolga un ruolo di regolatore attivo e di tutore sensibile. Fermiamoci qui solo a elaborare (o meglio a ricordare) i principi, lasciando all'*operari* istituzionale il compito di decantare le diverse forme operative.

1. L'apprendere motivato, come ci ricordava ancora Don Milani, che valorizza la mente/persona dell'allievo e lo fa crescere costruttivamente, allargando via via anche le *formae mentis* che quel soggetto sperimenta e fa proprie (analitica, comprendente, meta cognitiva: e ce lo hanno ricordato Morin e Gardner) codificandole in stili cognitivi.
2. La dialettica aperta e attiva tra le "due culture" (o tre che siano), che le confronti, le integri, le opponga anche. Dispositivo che si fa il *telos* stesso del curricolo a ogni livello scolastico, dalle "materne" al liceo, in modi via via più complessi.
3. La pre- e professionalità che proprio nella secondaria di secondo grado deve svilupparsi, ma che deve esser delineata già nel rapporto mano/mente e nel profilo di competenze/abilità, trasversali in tutto il percorso scolastico, con approcci anche al mondo del lavoro.

Poi i principi più generali: la democrazia vissuta e interiorizzata; lo spirito della ricerca; la cura-di-sé.

La democrazia deve esser nella scuola vissuta a ogni livello relazionale e compresa nel suo funzionamento e nella sua dimensione etica, fissandola come regola difficile, anche *sub judice* ma ormai anche come principio/valore inalienabili.

le e a ragione: le altre forme di organizzazione socio-politica sono tutte, rispetto ad essa, deficitarie in vario modo e come tali da svalutare *in toto*. Certo la democrazia ha anche i suoi rischi che non vanno taciuti, ma che essa stessa può risolvere. E che solo la scuola può render attiva *in interiore homine* e come pratica sociale vissuta: e si ricordi Dewey e il suo capolavoro *Democrazia e educazione*. Anche la ricerca deve farsi volano della scuola. Nella didattica e nella stessa professionalità docente, con un lavoro connesso alla ricerca-azione e all'uso degli *atelier*, come pure all'attenzione alle *epistemai* delle varie discipline. Con un impegno e fine e costante.

Poi la cura-di-sé: è *l'ad quem* della formazione personalizzata che sta comunque al centro dell'atto dell'insegnamento, che sviluppa e valorizza talenti e vocazioni, attraversando in modo sensibile e partecipato la cultura e attivando un "cammino" intimo tra sé e cultura che lascia poi un *imprinting* per tutta la vita. Ma che è la scuola a renderlo attivo nel soggetto, determinandone il ruolo chiave e permanente.

Sono tutti principi generalissimi e ben conosciuti? Sia pure. Ma vale ricordarli e ricordarne il ruolo guida che essi devono avere oggi e ancora domani. Anzi forse ancor di più nella scuola di domani, inserita in una società/cultura ad altissimo tasso tecnologico, in cui il *post-human* sarà sempre più centrale e il Mercato come un Grande Fratello vorrà dirigere le nostre scelte, il nostro immaginario e perfino la coscienza di noi stessi.

Bibliografia

- Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014
 Bertagna G., *Pensieri manuale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2006
 Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Cortina, 2004
 Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997
 Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008
 Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione*, Napoli, Loffredo, 2011
 Damiano E., *La mediazione didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2016
 Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949
 Fadda R., *Promessi a una forma*, Milano, FrancoAngeli, 2016
 Frabboni F., *Una scuola possibile*, Roma-Bari, Laterza, 2008
 Gardner H., *Formae mentis*, Milano, Feltrinelli, 2007
 Gramsci A., *Quaderni del carcere*, I-IV, Torino, Einaudi, 1975
 Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008
 Milani L., *Tutte le opere*, II voll., Milano, Mondadori, 2017
 Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
 Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, 2007
 Moscati R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Mondadori, 2008
 Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999
 Papi F., *L'educazione imperfetta*, Torino, IBIS, 2017
 Pellerey M., *L'agire educativo*, Roma, LAS, 1999
 Santerini M., *Educare alla cittadinanza*, Roma, Carocci, 2010
 Sen A. K., *Etica e economia*, Roma-Bari, Laterza, 2002

Dossier – Intorno ad Alice

Introduzione

FLAVIA BACCHETTI

Ordinario di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: flavia.bacchetti@unifi.it

In occasione del centocinquantenario della pubblicazione di *Alice nel paese delle meraviglie* si è svolto a Firenze un convegno sul tema “Intorno ad Alice” di cui vengono pubblicati, in questo *dossier*, le relazioni scientifiche.

Charles Lutwidge Dogson (1832-1898), laureato in matematica alla Christ Church di Oxford, in cui insegnò poi per tutta la vita, divenne diacono nel 1861, ma la notorietà e la celebrità gli vennero dalla produzione letteraria, storie fantastiche, che pubblicò con lo pseudonimo di Lewis Carroll. La formazione culturale dell’Autore non solo innerva in profondità i suoi romanzi, ma anche, sul piano interpretativo, permette di penetrare e di comprendere la complessità del congegno estetico-filosofico che sta alla base della scrittura delle avventure di Alice. Alle *Alice’s Adventures in Wonderland*, pubblicate nel 1865, seguirono le avventure *Through the Looking-glass and What Alice Found There*, edite nel 1872. In Italia la prima traduzione – *Alice nel paese delle meraviglie* – comparve nel 1872 e di lì le traduzioni di tutte le opere crebbero in tutto il mondo.

Come ben si evince dai contributi presentati al Convegno emergono alcune peculiarità stilistiche e tematiche delle opere di questo Autore, ormai universalmente considerato un classico della letteratura non solo per i bambini, ma anche per gli adulti e per gli studiosi in molteplici ambiti disciplinari: dalla letteratura per l’infanzia e la letteratura anglosassone dell’epoca vittoriana, alla linguistica e alla storia sociale dell’Ottocento in Europa.

Alice e la sofisticazione della fiaba

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: franco.cambi@unifi.it

Abstract. The article develops a complex and critical lecture of the Carroll's text, illuminated by the rich bibliography that about Alice is filled, claiming a sophisticated lecture.

Keywords. Alice, Carroll, tale, irony, logic

1. Due processi nella fiaba dell'Ottocento

Anche l'Ottocento, dopo i primi lustri del Settecento, è stato un secolo-chiave per la ripresa e la metamorfosi del fiabesco. Il Settecento attivò la moda dei *contes des fées* che resero la fiaba aristocratica e legata a regole cortigiane, stimolando il “meraviglioso” di cui le fate erano simboli e attrici. Testi alla moda che vennero raccolti negli anni Ottanta del XVIII secolo nel *Cabinet*, ricco di circa ventimila pagine. Intanto la fiaba popolare e orale continuava il suo cammino nelle culture preletterarie e rilanciava i *topoi* del suo narrare. L'Ottocento partì da qui: da questa identità bifronte della fiaba: popolare e colta. E ne ridefinì in ambedue i settori i confini. Le fiabe popolari furono raccolte, trascritte e così sottratte al puro uso orale. I Grimm furono di questo passaggio i veri protagonisti, già nel 1812, con le *Fiabe del focolare*, consegnate ora alle famiglie come narrazioni educative. Così furono letterarizzate, ma salvando il costruito narrativo popolare. E da lì procedettero altri ricercatori-autori nei diversi paesi: si pensi al Neri o all'Imbriani o al Pitré in Italia, ad Afanasev in Russia etc. Ma presero corpo anche imitatori che riattivavano in modo creativo quei *topoi* popolari: si pensi a Capuana o alla Perodi qui da noi. Tale lezione è poi continuata su su fino ad oggi, rendendo scritte le fiabe di ogni paese, studiandole anche nella loro struttura e nella loro funzione in generale e nelle varie aree nazionali. Si realizzò così un *iter* complesso che il Novecento ha ereditato e portato a piena maturità con studiosi di alto profilo scientifico: si pensi solo a Propp.

Nell'Ottocento si attivò, però, anche una vera e propria ripresa creativa della fiaba, con la fiaba-d'autore, che si accolse i temi fiabici, ma li riuscì miscelandoli, li applicò a storie-d'invenzione autonome, rendendoli più sofisticati e più colti. Nasce da qui la fiaba letteraria che arriverà su su fino a noi, fino a Calvino, a Tolkien, fino ad *Harry Potter*. Lì gli ingredienti fiabici vengono ri-organnizzati dentro storie nuove e più ricche rispetto al racconto popolare. Si pensi a Andersen e alle sue fiabe magiche e tragiche, aperte a temi nuovi: dall'emarginazione al sacrificio, alla morte. Fiabe inquietanti e cariche di temi fin lì inediti nel genere-fiaba. Ma anche fiabe che hanno costituito un fascio di figure simboliche attive ancora oggi nell'immaginario collettivo come la *Sirenetta* o il *Brutto*

anatroccolo o la *Piccola fiammiferaia*: fiabe che restano come un esempio alto di letteratura romantica. Si pensi a Collodi e al suo *Pinocchio* “uno e bino” e forse anche “trino”, secondo Manganelli, e al suo *mélange* del fiabico messo al servizio di un “romanzo di formazione”. Infatti in *Pinocchio* c’è il “racconto nero” che si chiude con la morte del burattino impiccato alla quercia grande. Poi segue la fiaba: con la Fata, le metamorfosi, il degrado corporeo e morale del protagonista, le avventure paurose e stranianti (il Pescatore verde, la Balena). Gli ultimi capitoli sono invece da “romanzo morale” ma con echi assai inquietanti del burattino nel *Pinocchio-ragazzino-perbene* (e la notazione è ancora di Manganelli). Si pensi a Carroll e alla sua *Alice* che unisce fiabico e trasgressione, dando vita a un testo assai complicato e leggibile secondo itinerari molteplici. Da questi esempi illustri il cammino della fiaba-d’-autore ha avuto una costante ascesa con Barrie, con Saint-Exupéry, fino a Calvino e a Rodari.

L’Ottocento quindi ha 1) documentato la fiaba popolare, trascrivendola e rinnovandola al tempo stesso, riportandola così dentro la cultura ufficiale e proprio tramite la trascrizione letteraria; 2) ripreso il genere-fiaba e lo ha reso più personale, producendo fiabe nuove e più sofisticate, colte e complesse, in modo da farle divenire un sotto-genere letterario di alta qualità e di enorme fortuna. Come ben rivelano i capolavori degli autori citati di sopra.

In questi *iter* articolato l’*Alice* di Carroll occupa un posto esemplare e proprio per originalità, per complessità, per sofisticazione narrativa e per la qualità del suo significato (a ben guardare plurale, tra l’altro).

2. L’intellettuale Lewis Carroll

Due parole, però, per capire quel testo sono necessarie su chi era Lewis Carroll. Come è noto, si chiamava Charles Lutwidge Dodgson ed era un sacerdote, insegnante a Oxford, al Christ Church, di matematica e logica fino al 1881, dove abitò poi fino alla morte. Fin da bambino manifestò ottime capacità di apprendimento e possesso di varie forme della cultura e di molteplici interessi. Nel corso della sua vita coltivò la matematica e la logica, ma anche la fotografia (di cui fu un vero esperto e innovatore) e la letteratura (con poesie, racconti, fiabe per ragazzi, un poema e un romanzo: *Sylvie e Bruno*). Fu anche inventore di tecniche di scrittura e di giochi. Una personalità complessa ben integrata nella società vittoriana e nella sua cultura (tecnico-scientifica e letteraria: fu vicino al circolo dei preraffaelliti, a Rossetti e a Ruskin) come pure personalmente complicata: forse epilettico, balbuziente, con tendenze pedofile, ambizioso anche, oltre che fecondo narratore per i bambini in particolare. Sulla personalità del reverendo Dodgson esistono ormai studi fini e articolati, che ne hanno sottolineata la varietà di aspetti e la felice sintesi creativa che da tali contraddizioni ha tratto per dar vita alle sue opere capitali. Centrali per comprendere tale complessità si sono rivelati i suoi diari e appunti privati, pubblicati assai di recente, ma che hanno aperto squarci più precisi e intimi per mettere a fuoco tale personalità. La quale è poi la vera matrice dei suoi capolavori che ne accolgono le opposizioni, rendendole attive e centrali nello stesso atto creativo, illuminato da logica e fantasia, da immaginazione e critica insieme.

Di questa personalità psicologica e intellettuale così polimorfa ci sono in *Alice* proprio i segni più efficaci: c’è il logico, c’è il fotografo di bambine, c’è il narratore/affabu-

latore per l'infanzia. Tre aspetti che stanno alla stessa base del racconto. Con lo "spirito vittoriano", qui fotografato e deriso al tempo stesso.

Sulla ricchezza/complessità di *Alice* la critica ha detto molto e con finezza. A cominciare dai richiami ai ludi matematici del reverendo, agli studi di logica e alla sua volontà di sfida al linguaggio comune, l'attenzione ai costumi della società vittoriana e ai suoi stessi tabù, quale il sesso. *Alice* è un *mélange* di tutta la personalità di Dodgson o Carroll e su tale frontiera le indagini sono state via via sempre più nette e sottili e proprio negli ultimi decenni, quando a Carroll è stato assegnato finalmente il volto di un Grande Autore per l'infanzia e di un Narratore d'eccezione che ci ha consegnato un testo intrigante, esemplare e articolato ad un tempo.

3. Cinque linee di sofisticazione della fiaba in Alice

Allora: *Alice* è un testo complesso e sofisticato, in modo forse quasi unico in quel tempo e in quel genere narrativo. E sofisticato sotto più aspetti. Vediamone cinque. 1) La narrazione di fatto è un sogno: il che complica il testo e il suo stesso significato, allontanandolo dal "c'era una volta". 2) Alice-bambina è in netto contrasto col modello vittoriano: guarda oltre e contro quell'infanzia conformata a regole così cara all'Ottocento borghese (un po' come accade a Pinocchio, a Pel di carota, anche a Pippi, etc.). 3) Gli eventi narrati sono regolati dal principio del gioco e come libertà e come trasgressione. 4) Lì si segue una logica del senso assai diversa da quella tradizionale/ufficiale, ovvero dell'identità e della non-contraddizione, che attinge all'inconscio e alla stessa patologia, vista come più propria dell'infanzia. 5) C'è poi una critica ironica dei costumi sociali del tempo e della stessa struttura di quella società.

Sì, certo, tutto ciò dentro una narrazione vivace, variata, magica, che tiene il fiato sospeso e l'attenzione sempre viva. Lì, però, operano questi fattori che dilatano e sviluppano il significato di quel narrare e lo collocano a una quota narrativa assai alta e nuova e esemplare. Rendendo quel testo carico di echi, di richiami, di indicazioni connessi alla Cultura Alta e a un Gioco di Significati sottile e complicato. Mai immediato e ingenuo.

Ma vediamo meglio i cinque punti indicati.

Il sogno. Tutto il racconto si colloca alla quota dell'onirico: per tempi, luoghi, simboli e condizioni-di-realtà. Lì tutto si trasforma. Le regole del reale sono negate, spostate, innovate. Tutto prende una forma "altra". Fantastica appunto. Il sogno è per Carroll il regno del fantastico con le sue procedure antirealistiche, stravaganti e assurde. Qui il fantastico/assurdo è la sintassi dell'accadere riportato alla logica del sogno, del quale però niente di quanto sarà rilevato da Freud è presente: niente sessualità esplicita o implicita e invece richiamo soprattutto al paradosso. È la logica del sogno come mondo assurdo che sta al centro di Alice. E ce lo conferma l'esito stesso del racconto, che dobbiamo interpretare come suo vero inizio e suo senso segreto. Ma c'è un elemento in più: quel sognare libero e scambiare tra sogno e realtà è tipico dell'infanzia e del suo egocentrismo e della sua visione animistica del mondo, come sappiamo dopo Piaget, ma Carroll lo aveva intuito con precisa sagacia.

Alice. Non è una bambina vittoriana (anche se quei bambini sono già carichi di ombre, e si pensi ancora a Pel di carota o ai protagonisti di *Giro di vite*). È critica, sentenziosa, mai intimidita dagli adulti e perfino dal Potere stesso. Partecipa nelle varie

situazioni con risposte chiare e autonome. Vive la conversazione come regolata dalla “sincerità” e dalla “correttezza”. Non c’è in lei alcun conformismo. La sua mente giudica, vuole esprimere i propri giudizi, sta dalla parte della verità e non delle convenzioni. Vive anche con saggezza e prontezza le esperienze-limite che si trova di fronte (già il suo stesso accorciarsi e allungarsi; il dover convivere coi “matti”; stare criticamente di fronte al potere per frenarne i disastri; etc.), pur mantenendo sempre un atteggiamento di delicatezza e di disponibilità, di amicizia e di giustizia. Qui emerge in Carroll sia la contrapposizione al conformismo sia l’affermazione del valore-in-sé dell’infanzia libera: di cui il giusto agire e il giusto sentire sono le regole profonde e innate.

Eventi. Sono onirici e regolati da principi onirici. Di libertà, di stravaganza, di alterità. Si succedono in modo casuale, in uno spazio polimorfo che richiama sì gli spazi d’uso di un mondo reale, ma li sintetizza e li accorpa in modo casuale: il cunicolo, la sala, il “mare di lacrime”, la riva, la casa, il giardino, il campo da gioco, etc. Spesso cambiando l’uso e l’ordine interno. Anche qui logica onirica. Che trapassa senza mediazioni. Che unisce gli opposti e i diversi. Che articola eventi sotto il dominio del caso. È il ludico-fantastico che articola questo mondo-a-parte (di matti: di stravaganze, di altre regole, di comportamenti assurdi) ovvero anche tutto animato da “languido vagabondare” in una tana che si prolunga nel sogno, legandosi al *non-sense*, a “nuove e inesplorate meraviglie”, a “strane vicende”, a “storie infantili. Qui sta uno degli aspetti più affascinanti del testo di Carroll, che apre a un accadere-senza-regole-realistiche e accende il fantastico come libertà rispetto al reale. Alice poi lì dentro agisce con un’etica di giustizia e di comprensione al tempo stesso, Quel mondo, insieme, l’affascina e l’inquieta. Anche qui testimoniando l’ambiguità stessa del pensare/sentire infantile.

Logica. Logica del linguaggio come logica altra e governata dal paradosso. C’è nel racconto una continua attenzione al linguaggio: al significato, all’uso, alle regole di costruzione del discorso. Ovvero una riflessione sul nostro comune linguaggio e sulla sua logica dell’identità, della non-contraddizione e del terzo escluso. Logica che viene qui scomposta e posta *sub iudice*. Revocata in dubbio. Da qui si passa a un’altra logica: creativa, libera nella semantica e nella sintassi; e volutamente tale. Che problematizza sempre il significato e si interroga sul significare. Una logica sofisticata e diversa in cui il Carroll matematico e logico (e logico dei paradossi) ha buon gioco. E un gioco felice che culmina nell’elogio continuo del *non-sense* affidato a poesie e canzoni (a testi non d’uso comune, ma creativi). Deleuze ebbe a parlare di “logica del senso”, di una logica alternativa: tipica dello psicopatico, del bambino, delle perversioni. Ma che c’è anche se sta oltre l’ordine reale del mondo e del dire stesso. E che va coltivata proprio come alterità, come controcanto al realismo, come possibilità.

Società. Tra gli eventi narrati e il modo critico di narrarli emerge anche un *iter* significativo di “critica sociale”. Gestita dal punto di vista di chi pensa in modo chiaro e semplice e genuino (dall’infanzia appunto). E lì un po’ tutta la società ottocentesca, borghese e conformista, viene riletta nei suoi riti, modelli, poteri etc. Tra i riti sottoposti a smontaggio e ridicolizzazione ci sono quello del the, quello della conversazione, quello del ballo e dei giochi, quelli familiari (le ninne nanne) e poi quelli politici (il Re e la Regina con la loro assurda e impotente ferocia). Particolarmente significativa l’analisi dedicata alla scuola: con materie stravaganti (Mistero, Disimpegno, Schizzo etc.), con un classicismo stantio (“riso latino” e “pianto greco”), con maestri distratti e orari a scalare,

con extra (il bucato!), con esiti nulli. Tutto un mondo, dal tè al Processo, viene decostruito e riletto come assurdo. Cambiabile. Anzi: da cambiare. Come tenta di fare Alice e giudicandolo e in esso intervenendo.

Sono cinque *itinerari* che permettono di fissare logica e senso e tipologia narrativa del testo-principe di Carroll e il suo ruolo di svolta assunto nella letteratura infantile, come oggi ben sappiamo.

4. Una *lectio* decisiva

Sì, quel testo di Carroll opera (come accadrà nei Grandi Maestri della letteratura infantile tra Otto e Novecento, e anche dopo: da Collodi a Saint-Exupéry etc.) una “rottura” e una “svolta” di tale forma narrativa. Lì l’infanzia si fa protagonista coi suoi principi/valori. Con la sua logica: onirico-fantastica e divergente. Con la sua diversità che “giudica” il mondo adulto e reale e va oltre di esso, ponendo in essere altri mondi possibili, animati da altre regole, altri linguaggi, altre forme di convivenza. Inoltre lì si assottiglia lo spazio dato al “racconto morale”, fino a scomparire. Anzi, per Carroll, le morali vengono addirittura derise nel gioco verbale della Duchessa. Se poi proprio ce ne deve essere una è quella finale: del libero ideare dell’infanzia che ci è data come racconto e che ci rimanda un messaggio di libertà e di libera creatività.

Potremmo dire che con Alice si entra davvero nella narrazione moderna per l’infanzia, che stimola la fantasia, la creatività, l’ottica di alterità, di libertà seguita poi da tanti autori dell’epoca e poi dai contemporanei e che si afferma come l’*incipit* di un modo nuovo di nutrire e formare l’immaginario infantile con storie in cui divergenze, stravaganze, ottiche critiche sono sempre più al centro. Affermando ora il “profondo” stesso dell’infanzia che lì viene e rivelato e appunto nutrito e sviluppato.

Ma *Alice* non è anche e forse soprattutto un libro per adulti? Come è stato più volte sottolineato. Sì, lo è nel superamento che propone e di ogni forma di iperrealismo e di ogni *common sense*, affrontando il reale da un altro punto di vista: nel percepire, nel parlare, nel riferirsi a regole etc. E qui c’è davvero una filosofia di Alice. Poi c’è il richiamo a quel “sottosuolo” che è in noi e che ci parla di noi stessi e ci fa prendere coscienza critica di tutto il reale, noi compresi. Profondo che dissalda lo spazio-tempo, il lessico e la semantica/sintassi, che innalza il gioco a prima attività umana, che libera e che critica, facendosi ora gioiosa ora anche crudele e delineando, alla fine, il valore stesso dell’utopia facendola apparire come possibile. Ma c’è anche altro: l’assurdo e il paradosso hanno corso legittimo in quel mondo, che ci spinge a volere-il-nuovo e *in primis* a pensarlo alla luce di nuovi principi. Sì, tutti ingredienti soprattutto per adulti ma che parlano anche ai bambini e, lo sappiamo, in profondità. Come accade a Carroll con Alice e le sorelle.

Bibliografia

- AA.VV., *La logica di Carroll. Ludi matematici*, in “Le Scienze”, n. 18, marzo 2009.
 Alberghini M., *L’ombra del gatto. Il magico sorriso di L. Carroll*, Milano, Mursia, 1998.
 Bartley III W.W., *Un libro di logica smarrito di L. Carroll*, in http://download.kataweb.it/mediaweb/pdf/espresso/scienze/1972_050_3.pdf.

- Baum A., *Carroll's Alice. The Semeiotics of Paradox*, in "American Imago", n. 34, Settembre 1977.
- Bruno R.T., *La "Matematica dell'Assurdo" e il paese delle Meraviglie*, in "Spazio di Magazine", 4 aprile 2010.
- Carroll L., *Il gioco della logica*, Roma, Astrolabio-Ubaldini, 1969.
- Carroll L., *Private journals*, 5 voll., The Carroll Society, 1993-1999.
- Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio (e cosa ci trovò)*, Roma, la Repubblica, 2004.
- Celati G. (a cura di), *Alice disambientata*, Firenze, Le Lettere, 2007.
- Cohen M., *L. Carroll: a Biography*, London, Heinemann, 1996.
- Deleuze G., *La logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 1975.
- Demozzi S., *Le avventure di Alice tra controllo e cambiamento. Una rilettura pedagogica del classico di L. Carroll*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2008.
- Gattégno J., *Lewis Carroll*, Milano, Bompiani, 1980.
- Leach K., *La vera storia del papà di Alice*, Roma, Castelvecchi, 2015.
- Lepri C., *Lingue d'invenzione nella letteratura per l'infanzia: Swift, Carroll, Rodari*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2008.
- Mallardi R., *Lewis Carroll scrittore-fotografo vittoriano*, Napoli, Liguori, 2001.
- Meloni I., *La logica del nonsense*, Milano, Cooperativa Libreria I.U.L.M., 1995.
- Mormorio D., *L. Carroll scrittore e poligrafo*, Roma, Postcard, 2014.
- Palaia C., *Alice tra nonsense e realtà*, Firenze, Athena, 2011.
- Rodari G., *La grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973.
- Rovatti P.A., *Nel mondo di Alice*, in "aut-aut", n. 276, 1996.
- Vassallo N., *Alice la bambina di un libro per adulti*, in "la Repubblica – Il venerdì", 6 novembre 2015.
- Wilson R., *L. Carroll nel paese di numeri*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

Il sogno di Alice. I 150 anni di *Alice's Adventures in Wonderland*¹

EMMA BESEGGHI

Ordinario di Storia della pedagogia - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: emma.beseghi@unibo.it

Abstract. *Alice in Wonderland*, published in 1865, is 150 years old and continues to be one of the most popular masterpieces that is appreciated by children and adults. The article explores the polysemy of the text, its fine hermeneutical approaches, the symbolic ramifications of its visual reinterpretations – especially in the illustrations. This novel continues to fuel our imagery and, at same time, it continues to discuss the biographers of Carroll on the complex personality of this author. In particular, the article emphasizes the original and unexpected turn that *Alice in Wonderland* gave to children's literature, through the storytelling of a point of view – “another look” – that definitely belongs to childhood.

Keywords. Critical Essays on Lewis Carroll; Imagery; Children's Literature; Illustrations

1. *Alice*: icona, simbolo e sovversione

La pubblicazione di *Alice nel paese delle meraviglie* 150 anni fa² segna non solo l'uscita di uno dei grandi capolavori dell'Ottocento ma anche l'inizio di una letteratura per l'infanzia completamente nuova, diversa, creativa, bizzarra, non legata strettamente al proprio contesto storico culturale, ma tradotta ovunque, reillustrata continuamente, insomma capace di immortalità. In occasione di questo anniversario alcuni appuntamenti davvero d'eccezione promossi da *Bologna Children's Book Fair* 2015 hanno riportato in primo piano l'attualità di questo classico: dal seminario su *Le avventure di Alice nelle traduzioni italiane* alla conferenza internazionale – a cura del Centro di Ricerche in Letteratura per l'infanzia – dal titolo *150 anni di meraviglie* a cui hanno partecipato studiosi come Peter Hunt e Masolino D'Amico, esperti dell'illustrazione come Martin Salisbury o di cinema come Gianluca Farinelli. In questo contesto non poteva mancare un apposito spazio espositivo dedicato a una selezione delle più pregevoli edizioni del capolavoro di Carroll, rivisitato da grandi illustratori: dalle prime edizioni illustrate di Tenniel fino ai contemporanei Anthony Browne, Nicole Claveloux, Helen Oxenbury, Lisabeth Zwerger.

Il mondo di Lewis Carroll ha avuto un'enorme influenza nell'immaginario superando i confini del mondo infantile e offrendo un materiale di immensa portata e suggestione anche alle arti visive. Al Mart di Rovereto (2012) una grande mostra in collaborazione con Tate Liverpool e Kunsthalle Hamburg ha raccontato quasi 150 anni di arte ispirata al mondo di Alice mettendo in evidenza quanto i racconti più famosi di Carroll

¹ Il testo è già uscito nel 2015 sulla rivista “Encyclopaideia”: E. Beseghi, *Il sogno di Alice. I 150 anni di Alice's Adventures in Wonderland*, “Encyclopaideia”, vol. 19 (43), 2015, DOI:10.6092/issn.1825-8670/5805, pp.5-20.

² L. Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, MacMillan, London 1865.

abbiano rappresentato una fonte inesauribile di suggerimenti per artisti, scrittori, registi. A partire dal gruppo dei surrealisti che sentì una forte attrazione per il mondo di Alice tra cui Salvador Dalì con le 12 illustrazioni al testo (12 splendide litografie, una per ciascun capitolo di *Alice nel paese delle meraviglie*) più un'acquaforte per il frontespizio, ma anche Max Ernst e René Magritte con un eccezionale film, intitolato proprio *Alice in Wonderland* del 1957 a cui seguirono i surrealisti inglesi soprannominati per i loro dipinti "figli di Alice". Tra gli anni '60 e '70, l'arte concettuale vide in Alice uno strumento per l'esplorazione della relazione tra realtà e percezione, come avvenne a più riprese nei contesti della Pop Art. Ma anche successivamente gli artisti hanno continuato a trarre ispirazione dalle avventure di *Alice nel paese delle meraviglie* che si è rivelato un testo sorprendentemente attuale e significativo per la ricerca contemporanea. Lo testimonia il prezioso catalogo della mostra che rinnova lo sguardo sulla vita e il lavoro di Carroll attraverso le rivisitazioni di numerosi artisti (Fiona Banner, Peter Blake, Salvador Dalì, Max Ernst, Anna Gaskell, Dan Graham, Yayoi Kusama, René Magritte, Sally Mann, Paul Nash, Adrian Piper e Annales Sturba), includendo anche una fiaba inedita scritta per l'occasione da Carol Mayor (Delahunty, Schulz, Clayton, 2012).

Sferzante satira della società vittoriana, *Alice nel paese delle meraviglie*, opera politemica per eccellenza, ha rappresentato anche una fonte d'ispirazione del tutto originale alle contestazioni giovanili, divenendo in Italia l'emblema del Movimento del 1977, come testimonia il volume *Alice disambientata* pubblicato nel 1978 per la casa editrice Erba Voglio e ristampato nel 2007³. Nella primavera del '77, durante le occupazioni delle università, al Dams di Bologna Gianni Celati tiene un seminario su Lewis Carroll: il seminario si trasforma in un collettivo politico e in una scuola di scrittura creativa. Nasce così *Alice disambientata* che, da sigla della controcultura americana, diviene potente parodia delle intenzioni politiche, letterarie e filosofiche allora dominanti. Dietro questo esperimento di scrittura collettiva si coglie tutto lo spaesamento dai luoghi ufficiali della cultura e della politica che hanno caratterizzato i movimenti di rivolta di quel periodo. Nel 2007, dopo trent'anni, Celati ne cura la nuova edizione accompagnata da un bilancio critico e corredata di illustrazioni scelte nella grande tradizione iconografica del capolavoro di Carroll, ma anche fra le icone *pop* di quel tempo.

Alice e la politica, Alice e la critica alle istituzioni: un nesso sempre potente e carico di rimandi. Alison Lurie, nella sua originalissima opera *Non ditelo ai grandi*, colloca Alice tra i testi politicamente eversivi e ricchi di spunti utopici, leggendo sotto traccia, dietro la raffigurazione dei personaggi del libro, la caricatura delle personalità politiche dell'epoca⁴. Non solo, una rilettura politica di *Alice* e della sua realtà rovesciata tra storia e finzione è stata riproposta proprio in occasione dei 150 anni anche da Ariel Dorfman, scrittore, saggista e giornalista cileno nonché attivista dei diritti umani⁵. Così, ad esempio, Dorfman collega il Regno del terrore della regina di cuori ai regimi di Stalin o Mao, l'entusiasmo popolare all'epoca di Salvador Allende all'importanza dei sogni, mentre il Gatto del Cheshire sembra incarnare la tenacia del nostro bisogno di giustizia. Al centro dell'attenzione di Dorfman

³ G. Celati (a cura di), *Alice disambientata. Materiali collettivi (su Alice) per un manuale di sopravvivenza*, Milano, L'Erba Voglio, 1978; G. Celati (a cura di), *Alice disambientata*, Firenze, Le Lettere, 2007.

⁴ A. Lurie, *Don't Tell the Grown-Ups: Subversive Children's Literature*, Boston, Little Brown, 1990, trad. it. F.S. Sardi, *Non ditelo ai grandi*, Milano, Mondadori, 1993, pp. 15-16.

⁵ A. Dorfman, *La sinistra nel paese delle meraviglie*, in "La Repubblica", 8 aprile 2015.

è soprattutto l'umorismo sovversivo di Alice, la sua disobbedienza, la critica dell'autorità che hanno ispirato, a suo avviso, l'insurrezione, la resistenza e la dissidenza di milioni di individui in 150 anni di storia insieme alla visione di una possibile realtà parallela che non obbedisce alle regole di una società connotata da un forte bisogno di cambiamento.

Questo anniversario merita così di portare alla luce le ramificazioni simboliche e le potenzialità ermeneutiche di un libro la cui la critica si è sviluppata sia attraverso l'analisi della vita dell'autore, che ha lasciato una copiosa documentazione di diari, lettere, fotografie, trattati, sia attraverso le più sofisticate esplorazioni del testo.

2. Charles Lutwidge Dodgson e il suo doppio

In particolare i biografi (da Hudson a Gattegno e a Cohen) hanno privilegiato il tema dello sdoppiamento della figura dell'autore, come mette in evidenza Gattegno stesso in *Vita e arte del "doppio" di Ch. L. Dodgson*, concentrandosi sulla convivenza di due personalità antitetiche: da una parte il reverendo Charles Lutwidge Dodgson vicario della parrocchia di Daresbury presso Manchester, austero matematico vittoriano, razionale fino all'eccesso e autore di monumentali monografie su Euclide; dall'altra Lewis Carroll, suo pseudonimo e significativo ribaltamento del nome di battesimo, che morì nel 1898 dopo un'esistenza votata ai più bizzarri incantesimi della scrittura costellata di pubblicazioni considerate capolavori spesso spiazzanti, tesi a mettere in dubbio ogni certezza (da *Alice nel paese delle meraviglie* a *Alice attraverso lo specchio*)⁶. D'altronde Charles Lutwidge Dodgson era un personaggio metodico fino all'eccesso che ha dato mostra, molto spesso, di ignorare il suo pseudonimo – o il suo doppio – consacrando alla vita religiosa, insegnando per 26 anni al Christ Church di Oxford e diventando professore di logica, mentre Lewis Carroll, contestatore totale, era sempre teso a mettere in discussione verità date per scontate, a cominciare dal significato delle parole. Così troviamo nella stessa persona il rispetto delle regole sociali e il desiderio di evaderne. Ufficialmente il reverendo Dodgson e Lewis Carroll erano due persone che non ammettevano contatti tra di loro: Dodgson rispediva al mittente le lettere inviategli al college come Lewis Carroll, mentre si racconta l'aneddoto che, quando la Regina Vittoria fece sapere al reverendo Dodgson che avrebbe gradito ricevere un suo libro, le fu inviato un trattato sulle equazioni⁷. La vita del reverendo Dodgson è comunque complessa e costellata da diversi interessi: basti pensare alla fotografia, a cui molti assegnano un posto di assoluto riguardo soprattutto per gli stupendi ritratti di bambine, e al suo amore per il teatro; tuttavia è il personaggio ad affascinare con le sue contraddizioni che bene illustrano le tensioni dell'età vittoriana⁸. In particolare, dalla sua produzione sterminata di lettere di cui era infaticabile scrittore, Masolino D'Amico, che ne ha curato la pubblicazione per la casa editrice Einaudi, ha scelto le più significative: da esse emerge l'autoritratto di un geniale eccentrico dalla doppia anima, vittoriana ed eversiva, metodica e stravagante. Ecco il Dodgson pioniere della fotografia, frequentatore degli ambienti artistici e teatrali, cultore

⁶ M.N. Cohen, *Lewis Carroll. A Biography*, London, Papermac, 1995; D. Hudson, *Lewis Carroll*, Roma Editori Riuniti, 1981; J. Gattegno, *Lewis Carroll. Vita e arte del "doppio" di Ch. L. Dodgson*, Milano, Bompiani, 1980; K. Leach, *La vita segreta del papà di Alice*, Roma, Castelvocchi, 2010.

⁷ M. D'Amico, *Lewis Carroll. Attraverso lo specchio*, Pordenone, Studio Tesi, 1990, pp. 129.

⁸ Ivi, p. 98.

di *hobby*, instancabile inventore di giochi ed enigmi, ma anche consigliere spirituale o scapolo sempre intento a osservarsi e a migliorare la propria efficienza fisica e professionale. Campeggia in questo quadro il Dodgson amico delle bambine “niente gli piaceva – scrive Masolino D’Amico – come offrire a una piccola amica una giornata perfetta, con tanto di spedizione in treno fino a Londra, visita di una mostra, pasti vari e uno spettacolo teatrale; oppure una vacanza a Eastburne, con passeggiate sulla spiaggia ed esplorazione dei dintorni. Il suo hobby preferito fra tutti era quello di stimolare, meravigliare, avvincere le bambine... Tutto quello che egli aveva da proporre alle sue interlocutrici era ‘istruttivo’ in senso quasi montessoriano, stimolatore della creatività, sollecitatore di agilità intellettuale, sovvertitore di pregiudizi e, insomma, perfettamente coerente con quanto già contenuto nei due libri di Alice”⁹.

Leggendo le biografie, le lettere, le testimonianze di chi conobbe da bambino Carroll emerge l’immenso e continuamente ribadito senso di gratitudine e di privilegio di averlo come amico. Ethel Rowen, una delle piccole amiche di Carroll, riporta il proprio debito nei confronti del bizzarro Dodgson per averla avviata a “quell’arduo affare che è il pensare” mentre aggiunge: “Mi diede il senso della mia personale dignità... Mi fece sentire che contavo”¹⁰.

3. Chi era la vera Alice?

Alice nel paese delle meraviglie venne scritta e dedicata ad Alice Liddell, figlia del Rettore del Christ College, bambina-musa dell’autore sia da un punto di vista letterario che fotografico. Quando Dodgson, che abitava dall’altro lato del prato del rettorato, la conobbe per la prima volta si mise a fotografare lei e le sue sorelle, a intrattenerle con giochi e racconti: la celebre fiaba fu improvvisata proprio durante una gita in barca sul Tamigi e in un secondo tempo messa per iscritto, illustrata dall’autore e donata alla destinataria. Tutti conoscono *Le avventure di Alice*, ma pochi sanno che, prima di approdare nel Paese delle Meraviglie, la curiosa bambina inglese aveva vissuto le proprie avventure *Under Ground*, nel sottosuolo. *Alice underground*, con il manoscritto vergato a mano dallo stesso Carroll, illustrato dai suoi disegni e destinato ad Alice come dono di Natale “in ricordo di un giorno d’estate” viene pubblicata con la prima traduzione italiana nel 2002 e costituisce una sorta di prima versione¹¹. Quello che successe dopo si può immaginare: la storia piacque tanto che Carroll decise di rivederla per la pubblicazione. A questa prima stesura aggiunse molti episodi e personaggi, sviluppò alcuni giochi di parole qui soltanto accennati, rielaborò alcune scene, corresse gli errori, commissionò le illustrazioni a John Tenniel e, così facendo, nel 1865 donò la storia di Alice all’Inghilterra vittoriana e al mondo intero¹².

Ma chi era la vera Alice? Lo racconta sotto forma di fiaba un raffinato e colto libro di C. Björk, *La storia di Alice nel meraviglioso mondo di Oxford*¹³.

⁹ M. D’Amico, Introduzione a L. Carroll, *Cara Alice...*, Torino, Einaudi, 1985, pp. X-XI.

¹⁰ Cit. in G. Grilli, *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2012, pp. 95-130.

¹¹ A. Cammarata, *Alice underground. Con il manoscritto illustrato dall’autore*, Viterbo, Stampa Alternativa, 2002.

¹² Ivi, p. 61.

¹³ Ch. Björk, J.K. Eriksson, *Sagam on Alice i verkligheten*, Stoccolma, Raben & Sjogren, 1993. Trad. it. V. For-

Christina Björk è una scrittrice per l'infanzia che narra con stile avvincente, dopo aver rovistato nelle biblioteche, frugato negli archivi, intervistato esperti di Carroll, l'incontro di Alice Liddell con il reverendo Dodgson: le gite sul fiume o in treno, gli epistolari, i giochi di prestigio, tutti gli apparati mentali che Dodgson-Carroll costruiva per affascinare le bambine sono diventati materiali di questo racconto, la cui veste editoriale accoglie molte illustrazioni, fotografie d'epoca, mappe di Oxford, disegni di Tenniel per l'Alice originale, ecc. Colpisce l'attenzione e il rispetto dell'autore verso Alice e le sue piccole amiche, il desiderio di decifrare la natura altra e diversa, misteriosa e controversa dell'infanzia, che spesso si perde nello specchio deformante del mondo adulto, carico di aspettative e di proiezioni.

Alice nel paese delle meraviglie è un testo molto complesso: capolavoro della fantasia e del *non-sense*, del gusto per il paradosso e per i giochi linguistici, dell'esplorazione del mondo onirico e dell'inconscio, colpisce per la prodigiosa capacità di creare un clima di complicità con l'infanzia. In un'epoca, come quella vittoriana, in cui il bambino veniva considerato come un essere imperfetto e ogni sforzo dell'educatore era volto a farlo diventare adulto il più rapidamente possibile, questo testo è scritto totalmente dalla parte dell'infanzia¹⁴. Ma le avventure di Alice in un bizzarro mondo alla rovescia sono molto di più di un classico per l'infanzia. Se da un lato vi si può leggere una parabola che svela le assurdità e le incoerenze della vita adulta, dall'altro vi si coglie una raffinatissima abilità linguistica, in cui il gusto per il paradosso e il *calembour*, il *non-sense* e la parodia si esprimono con impareggiabile inventiva. Paradossi e assurdità, però, messi a nudo attraverso una particolarissima lente, e cioè quella dello sguardo infantile capace di osservare con disarmante candore e curiosità il mondo circostante. E di mettere in discussione ciò che appare più ovvio, a partire dagli strumenti con cui ci illudiamo di conoscere e dominare il mondo, come la lingua. In anticipo su De Saussure, scrive Citati¹⁵, Lewis Carroll aveva compreso che la lingua è arbitraria e non combacia con la realtà: "che se ne fanno di un nome – disse la zanzara – se quando li chiami non rispondono? Loro niente, ma credo che serva a chi glielo ha dato"¹⁶. Così la società degli adulti viene spesso rappresentata come la società del discorso caratterizzata dal modello del salotto (il salotto degli animali politici, il salotto del the dei matti, i discorsi da salotto per il campo da croquet con la Duchessa...) e da quell'arbitrio¹⁷ che ricalca lo schema del tribunale ("Prima il verdetto e poi la sentenza"; "Tagliatele la testa!").

4. La polisemia dell'opera

Senza perdere il proprio valore di documento che irride alla pedagogia vittoriana (in quanto gli insegnamenti sono costantemente messi in ridicolo, le poesie edificanti ridotte a una brillantissima parodia) e a una critica sferzante della società d'allora, dispotica e ingiusta, *Alice nel paese delle meraviglie* è un testo che contiene anche un repertorio prezioso per la psicoanalisi, la linguistica, la logica, la semiotica. Al centro di un'affa-

tunati e L. Gunella, *La storia di Alice nel meraviglioso mondo di Oxford*, Bologna, Giannino Stoppani, 1995.

¹⁴ M. D'Amico, *Lewis Carroll*, in "Schedario", n. 3, 1998, pp. 27-29

¹⁵ P. Citati, *Dietro lo specchio*, in L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, Milano, Mondadori, 1987, p. 8.

¹⁶ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, Torino, Einaudi, 1978, pp. 151-152.

¹⁷ Ivi, pp. 116, 88.

scinante e raffinata ermeneutica, che ha messo a confronto diverse e sofisticate interpretazioni, il libro si offre a un approccio interdisciplinare. Satira della società vittoriana, specchio della mente infantile che giudica il mondo degli adulti, saga dell'inconscio, rivolta contro la ragione come intesero i surrealisti (Breton incluse una pagina di Carroll nella sua *Antologia dello humour nero*), vivaio dell'occulto: queste, secondo Gardner, le tesi più accreditate su Alice¹⁸. Ma nessuno aveva osato dire che la filosofia del '900 ha le sue premesse nei *non-sense* di Carroll. Questa tesi è sostenuta dal brillante studioso Jean-Jacques Lecercle nel suo *Philosophy of nonsense*, uscito simultaneamente in Inghilterra e in America¹⁹. Nell'esplorare tutti gli spazi di libertà linguistica Alice getta, secondo Lecercle, i presupposti più recenti della filosofia del linguaggio. Tra letteratura e filosofia il dialogo è ormai antico, proficuo e stimolante al punto che Gilles Deleuze ritrova nelle parole di Alice – a cui dedica un omaggio nel libro ormai classico *Logica del senso* – un invito a pensare in modo diverso e a modificare la sfera del conoscere individuando nei paradossi del libro “ciò che distrugge il buon senso come senso unico ma anche ciò che distrugge il senso comune come assegnazione di identità fisse”²⁰. Deleuze gioca con Alice e la segue nel suo cambiare continuamente forma e grandezza, nei suoi incontri con creature stravaganti, nel suo divenire che ritrova un corrispettivo in quel divenire del pensiero che si oppone all'abitudine di assegnare un'identità fissa alle cose.

Alice è davvero un testo polisemico che contiene un aggregato di simboli di immensa portata e dai risvolti sorprendenti. Milli Graffi poetessa e studiosa di Lewis Carroll, traduttrice e curatrice di *Alice nel paese delle meraviglie* per la Garzanti, aggiunge un ulteriore tassello operando un audace accostamento con la ricerca di Darwin. Il viaggio di Alice, secondo la Graffi, è presentato come “un viaggio a ritroso alle origini della propria psiche e dei sedimenti che la costituiscono”: ogni personaggio che la protagonista incontra non è altro che “una proiezione di una parte di se stessa che lei vuole conoscere e che interroga nel tentativo di recuperare l'identità perduta”²¹. Alice che cade all'indietro, *Under Ground* sotto Terra, è simile a Darwin che cerca di ritrovare la storia della specie” andando a indagare a ritroso nel tempo le diverse forme di vita”: Il Paese delle Meraviglie, afferma la Graffi, è per Alice ciò che furono le Galapagos per Darwin: è il luogo dove vede la contemporaneità delle proprie variazioni e sedimentazioni²².

Alice, vista in un'ottica pedagogica, è una straordinaria occasione per provocare l'intelligenza dei lettori: essa rivendica in pieno Ottocento il diritto di pensare con la propria testa – “Ho il diritto di pensare!”²³, dice Alice alla Duchessa; sa intrecciare²⁴ nei suoi dialoghi dubbi e domande filosofiche (“Quale strada devo prendere?” – chiede al Gatto del Cheshire; “Dipende soprattutto dove vuoi andare” – risponde il Gatto), si inoltra con la sua appassionata fantasia dietro lo specchio ben conosciuto del grande mare delle fiabe che rimandano a porte chiuse o a giardini segreti che si devono attra-

¹⁸ M. Gardner, Introduzione a L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo specchio*, Milano, Longanesi, 1984, pp. 11-13.

¹⁹ J.J. Lecercle, *Philosophy of Nonsense*, London-New York, Routledge, 1994.

²⁰ G. Deleuze, *Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 1975.

²¹ M. Graffi, Introduzione a L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2000, p. XVI.

²² *Ibidem*.

²³ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, cit., p. 87.

²⁴ Ivi, p. 63.

versare. Ed è proprio in questo viaggio che lei conosce l'altra faccia della realtà. Alice è una bambina diversa da altre piccole protagoniste di libri per bambini, simbolo di un'infanzia libera e irriverente che viaggia perplessa in un universo adulto che non la convince. Fino ad assurgere, col fascino del grande esploratore, a vera e propria icona della curiosità infantile. La curiosità – ci ricorda Alice – è bambina e la trama del racconto sembra svilupparsi per soddisfare proprio quella curiosità che nasce dall'insoddisfazione rispetto alle spiegazioni date sul reale e dalla voglia di sondare possibilità alternative o di sbirciare “dietro le quinte” di ciò che uno sguardo diretto non coglierebbe²⁵. Alice, sottolinea Faeti, “è l'eroina della voglia di conoscere: non possiamo pensare a lei senza che il nostro cervello non si metta in movimento, senza che siamo avvolti da mille domande, mille perché, mille curiosità. E' immersa nelle meraviglie, ma non c'è nulla che la meravigli veramente, è sempre stupita ma non conosce ostacoli, ci ricorda che c'è uno specchio e un 'dietro lo specchio', perché possiamo conoscere il diritto e il rovescio delle cose”²⁶. Alice, nello scorgere l'assurdità e il paradosso dietro la facciata convenzionale delle cose sembra così prestare i suoi occhi al lettore per attraversare il mondo con altre lenti e condurlo, irriverente e indiscreta, oltre il guscio delle apparenze e delle sue ingannevoli maschere.

5. *Non-sense, capovolgimenti, parodie*

Stupefatta e in fuga, incuriosita e perplessa, vive in un mondo dove tutto è rovesciato: per raggiungere un luogo, infatti, occorre voltargli le spalle, per restare fermi occorre correre, per arrivare in un punto occorre averlo già superato. E il tempo corre all'indietro. Quando Alice recita una poesia le parole si trasformano nella sua bocca: sapeva a memoria dei versi edificanti ed ecco che il suo inconscio, governato tirannicamente dalle leggi “di là” le impone di pronunciare parodie, *non-sense*, parole stravolte²⁷. Non può sfuggire la critica davvero impietosa al sistema didattico di allora, un sistema in cui gli insegnamenti tradizionalmente rivolti all'infanzia sono costantemente messi in ridicolo; in cui le poesie edificanti, faticosamente mandate a memoria nella *nursery*, sono ridotte a *non-sense* mediante una brillantissima parodia. Come sottolinea Masolino D'Amico, tutti i versi apparentemente assurdi e capricciosi che appaiono nei libri di Alice fanno il verso ad altri ben noti ai bambini del tempo, oppure prendono le mosse da canzoncine, proverbi ecc. appartenenti alla loro cultura, di solito per stravolgerli²⁸. Quando Alice ripete e ripassa nozioni apprese, la sua identità di scolara va in crisi e sbaglia tutto: “Vediamo se so ancora tutte le cose che sapevo prima: quattro per sette... No basta! Non arriverò mai a venti in questo modo! Però la tavola pitagorica non ha molta importanza. Proviamo la geografia: Londra è la capitale di Parigi, Parigi è la capitale di Roma e Roma... no, no, è tutto sbagliato! Sono sicura che non è così”²⁹. Alice è indotta a dubitare di tutto ciò che

²⁵ G. Grilli, *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in E. Beseghi, *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia Università Press, 2008, pp. 95-130.

²⁶ A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Rizzoli, 2010, pp. 59-60.

²⁷ P. Citati, *Dietro lo specchio*, cit., p. 10.

²⁸ M. D'Amico, *Lewis Carroll. Attraverso lo specchio*, cit., p. 129.

²⁹ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, cit., p. 15.

sa: i ricordi della vita quotidiana, le regole imparate a scuola, le relazioni tra i numeri, le nozioni di storia e geografia hanno perso ogni valore; le strofette delle *nursery rhymes*, le formule magiche del suo sapere di bambina si ribellano ai richiami della memoria e ai significati che vuole trovarvi sprigionando il senso di una visione diversa e ironica verso le presuntuose imposizioni degli adulti. La satira delle istituzioni scolastiche raggiunge il suo apice nell'episodio della Finta Tartaruga con i giuochi anafonici sulle materie d'insegnamento che danno luogo a nuove e bizzarre non discipline (Brilli, 1986, p.12). Così abbiamo Greto e Catino (al posto di Greco e Latino), l'insegnamento di Disdegno (al posto di Disegno) e poi le quattro operazioni dove ad esempio Derisione sta per Divisione, Bruttificazione per Moltiplicazione ecc. La storpiatura dei nomi delle materie scolastiche è certo denuncia di un sistema che rende ostico e pedante ciò che si insegna.

Ma, nel far questo, il testo, strizzando l'occhio al bambino, ne provoca incessantemente l'intelligenza. Era il segreto del fascino di Dodgson quando diventava Lewis Carroll: dimenticava la balbuzie, che lo rendeva goffo come insegnante, e incitava il piccolo interlocutore a far funzionare il cervello, a risolvere i rompicapo o a prendere posizione davanti ai paradossi che gli poneva mentre lo faceva ridere con le fragranti assurdità³⁰. Il mondo di Alice si trasforma così in un mondo ludico, come sottolinea Grandi, dove le invenzioni narrative consentono al bambino lettore di giocare con il linguaggio: i *non-sense*, le poesie piene di "parole-baule" o le filastrocche dense di originalissimi neologismi sono alcuni dei giochi linguistici carrolliani più stupefacenti per la forza comica e l'incisiva capacità affabulatoria³¹. Giochi linguistici che avvincono i lettori spingendoli magari a tentare essi stessi la creazione di nuovi giochi lessicali. Non solo, la dimensione ludica è presente anche in modo allusivo e metaforico, ad esempio, nei momenti in cui avvengono cambi di destinazione d'uso degli oggetti incantati di Alice che si trasformano sotto i suoi occhi con mutazioni sorprendenti. Così un bambino diventa un maialino, mentre un ferro da calza si cambia in un remo. Questa opzione trasformativa degli oggetti è un tratto tipico dei giochi d'infanzia in cui il piccolo demiurgo attribuisce alle cose significati nuovi secondo le proprie intenzioni. In questo caso il bambino che crea le regole di questo gioco narrativo non partecipa direttamente a quell'attività ludica, bensì si limita a raccontarla: quel bambino – afferma Grandi – è Lewis Carroll³².

6. Tra fiaba e sogno

Gli intrecci del libro con i temi fiabeschi sono tanti e in particolare con quello della metamorfosi. La fiaba, come sappiamo, non solo è il luogo in cui ci si smarrisce, ci si perde e poi ci si ritrova: è il luogo della mutevolezza dell'identità (*La Bella e la Bestia*, *Il Principe Ranocchio*) e dell'interrogativo: perché tutto muta, tutto cambia? Cosa succede in noi durante questo cambiamento? Il tema dell'identità con la sua mutevolezza imprevedibile attinge spesso a straordinarie metafore come lo specchio, il doppio, l'ombra. Alice, che nelle sue avventure prima si allunga come un cannocchiale, poi sta per estin-

³⁰ M. D'Amico, *Lewis Carroll*, cit., p. 29.

³¹ W. Grandi, *Il mondo ludico di Alice*, in F. Cambi, S. Landi, G. Rossi, *Fiabe di tutti e di ciascuno*. Firenze, Nicomp, 2011, p. 36.

³² Ivi, p. 37.

guersi come una candela, mette in scena un tema fondamentale della fiaba: quello della trasformazione. Ella, infatti, cresce mostruosamente e snoda il collo come un serpente tra le cime degli alberi, poi rimpicciolisce rischiando di annegare nel lago delle proprie lacrime. Cerca la chiave per aprire la porticina ma, quando lei è troppo piccola, la chiave sta troppo in alto, quando lei diventa grande e può raggiungere la chiave, non può passare dalla porticina: “O la serratura era troppo grande o la chiave troppo piccola”³³. Insomma, come nei processi di crescita, tutto cambia e, in questo scompaginamento angosciante, è lei che deve scegliere. E definire e modificare la sua dimensione a seconda delle circostanze.

Il corpo di Alice troppo grande o troppo piccolo è anche il corpo di un'adolescente che si risveglia.

Il paradosso del troppo grande e del troppo piccolo rappresenta non solo metafore della crescita, ma è anche un espediente narrativo utile a cogliere l'infinito gioco di simboli di cui si nutre l'immaginario infantile. Ingrandire o rimpicciolire la realtà permette al bambino di giocare con essa, di riviverla in forma più controllabile, di conoscerla attraverso il fantastico. O di sviluppare, come Alice, le più elementari domande sulla sua identità e su cosa vuol dire crescere. “Allora mi debbo chiedere: chi sono io? Questo è il grande problema”³⁴.

I temi fiabeschi disseminati in Alice sono diversi e non possiamo dimenticare quel filone animalista caro alla letteratura per l'infanzia a cui attinge la rappresentazione del gatto del Cheshire. Saggi maestri o affidabili guide, fantasiosi compagni di gioco o edificanti esempi da seguire, gli animali ritornano nei libri di tutte le epoche spesso portando con sé raffinati apparati iconografici. Il gatto del Cheshire, personaggio di un misterioso detto “*to grin like a Cheshire cat*”, animale totemico del *non-sense* che si assicura che il senso resti inafferrabile come lo è il suo sorriso, è nel testo una presenza viva e una sorta di guida per Alice. Il gatto, creatura per sua indole sfuggente e ambigua, annoverato tra gli animali di soglia per il suo sostare a metà tra più dimensioni, tra notte e giorno, tra domesticità e selvatichezza, stringe spesso, nella letteratura per l'infanzia, segrete affinità con l'infanzia mostrandola come altrettanto liminare e irriducibilmente altra dal mondo adulto³⁵. Nel mondo di Alice, abitato da figure adulte autoritarie e irrispettose, il Gatto è l'unica figura da cui lei si sente capita e con cui si dichiara felice di parlare poiché la ascolta e la tratta alla pari.

Se la fiaba ha una stretta parentela con il sogno, l'universo fiabesco carrolliano trova la sua ragione di essere nel sogno³⁶. In Alice vi sono due sogni: il primo, quello della protagonista, è raccontato dal narratore; il secondo è un sogno ad occhi aperti che chiude la storia: la sorella di Alice rivive le avventure del *Wonderland* di cui ha appena sentito parlare e immagina Alice, ormai donna e madre, raccontare ai figli il suo viaggio nel paese delle Meraviglie e far brillare i loro occhi come stelle. Il libro si conclude con l'uscita dal sogno, che però non è definitiva, perché si ripete nel sogno della sorella e, tramite lei, del lettore. Quel lettore che, nel mondo enigmatico di Alice, è sollecitato ad

³³ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, cit., p. 11.

³⁴ Ivi, p. 15.

³⁵ E. Beseghi, *Rumori di fusa nella stanza dei bambini*, in “Liber. Libri per bambini e ragazzi”, n. 106, 2015, pp. 76-77.

³⁶ A.R. Scrittori, *Alice e dintorni: figure della creatività*, Venezia, Supernova, 2003, p. 29.

esercitare un ruolo attivo, ad addentrarsi nelle incongruità, a confrontarsi con prospettive ribaltate e con interrogativi aperti. Insomma, a trasformarsi in un vero e proprio *lector in fabula*.

Molto si è scritto sulla passione di Carroll per le bambine, eppure Alice è un testo ineguagliabile capace di un'interazione vera, profonda, intima con un'infanzia ascoltata, capita, tenuta in considerazione, veramente amata; è un libro il cui punto di vista è così audacemente, innovativamente, lo stesso dei bambini, con le bizzarrie, le deformazioni, i *non-sense* tipici del pensiero infantile, perché l'autore, come sottolinea Giorgia Grilli, è riuscito a sintonizzarsi sulle modalità percettive, mentali, narrative che sono proprie dell'infanzia e frutto di uno scambio, di un dialogo con essa. "Insieme a Peter Pan, aprirà la strada ad altri autori che hanno intuito quanto fosse importante la svolta messa a punto da Carroll e Barrie per la creazione di una letteratura nuova, diversa, filosoficamente illuminante; una letteratura che ha iniziato ad affascinare anche gli adulti e a dire qualcosa di profondo anche a loro attraverso la messa in scena di un punto di vista diverso"³⁷. La grandezza di *Alice nel Paese delle Meraviglie* sta proprio in questo mistero mai del tutto svelato.

7. Gli illustratori di Alice

Alice portata alla ribalta dall'eccentrico e visionario regista Tim Burton è stata rivisitata da molti illustratori³⁸. D'altronde, fin dalle prime righe del libro, si sottolinea l'importanza della narrazione per immagini: "Alice cominciava ad essere stanca a starsene seduta insieme a sua sorella lungo la rive del fiume, senza niente da fare: una volta o due aveva lanciato un'occhiata al libro che la sorella stava leggendo, ma non c'erano né figure né dialoghi" e "a cosa serve un libro senza figure e dialoghi?"³⁹, pensava Alice. È l'inizio del libro, ma potrebbe essere l'inizio di quel dialogo che tanti illustratori hanno intrapreso con il testo, attraverso riletture e interpretazioni diverse al punto da offrirsi in alcuni casi come vere e proprie rinarrazioni. Così Alice moltiplica il suo riflesso in nuovi specchi dove la potenza simbolica del libro diventa fulcro delle più svariate rivisitazioni. Nata dalla matita di John Tenniel – pittore, illustratore, celebre caricaturista e principale collaboratore del giornale umoristico "Punch" – primo interprete grafico di un testo in grado di regalare profonde suggestioni, *Alice* ci consegna visivamente tutto il fascino segreto e surreale dell'incantevole fiaba vittoriana, aggiungendo nuove emozioni visive all'atmosfera lietamente catturante e talora inquietante del testo. Molte sono le fonti di ispirazione di Tenniel che, attraverso la caricatura, evidenzia la satira della

³⁷ G. Grilli, *La passione per i bambini: Lewis Carroll, James M. Barrie e la letteratura per l'infanzia*, in "Infanzia", n. 6, 2012, p. 362.

³⁸ Tra gli illustratori citati, oltre a J. Tenniel, le cui illustrazioni sono presenti nelle principali edizioni Mondadori, Einaudi, Longanesi, cfr.: L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, illustrato da A. Rackham, Viterbo, Stampa Alternativa, 1983; L. Carroll, *Les aventures d'Alice au Pays des Merveilles*, illustrée par N. Claveloux, Lion, Grasset, 1974; L. Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, illustrated by A. Browne, London, Julia MacRae Books, 1988; L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, illustrazioni di E. Luzzati, Milano, Nuages, 1998; L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, illustrato da L. Zwerger, Verona, Nord-Sud, 1999; S. Lee, *Alice in Wonderland*, Mantova, Corraini, 2009; L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle Meraviglie*, illustrazioni di Y. Kusama, Roma, Orecchio Acerbo, 2013; L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, illustrazioni di Rebecca Dautremer, Milano, Rizzoli, 2015;

³⁹ L. Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, cit., p. 5.

società vittoriana o stupisce per i sorprendenti ritratti di animali fiabeschi che rimandano a Grandville o ancora per l'influenza del segno coltissimo del grande incisore Albrecht Dürer, sia pure dotandosi di vena più ironica e leggera dell'artista tedesco. E come non ricordare A. Rackham, il grande illustratore anche di Peter Pan, che raggiunge i territori di questa fiaba vittoriana con l'eleganza della grafica *liberty*, la bellezza delle forme altamente stilizzate, l'incessante ripiegarsi del segno su di sé alla ricerca di un ricciolo o di una linea flessuosa? Rackham si avvicina ai territori di Alice immergendola nel regno oscuro dell'inconscio con acquerelli caratterizzati dalla tonalità del grigio e del seppia, dove si insinua una malinconia soffusa. Ma anche gli illustratori contemporanei hanno viaggiato nel libro attraverso i loro stili rinnovando l'incantesimo di questo racconto. Dagli ineffabili acquerelli di Nicole Claveloux – dove la piccola Alice corre attraverso le pagine attonita o esultante, caparbia o fiduciosa, in una fusione di elementi eterogenei che alludono al cinema d'animazione, alla figuratività fumettistica e surrealista – ad Anthony Browne, inesauribile manipolatore di immagini, sempre pronto a stimolare il lettore e a provocare uno stato d'attesa, la cui poetica trova i suoi riferimenti visivi soprattutto nell'opera del grande Magritte. Mentre il volto di Alice del nuovo millennio è quello disegnato da L. Zwerger, la straordinaria e poetica artista viennese, che ci trasporta nelle oniriche e bizzarre strade del testo isolando dettagli e stranianti inquadrature, *Alice in Wonderland*, di Suzy Lee, ci conduce tra combinazioni di disegni e fotografie in bianco e nero, tra giochi d'ombre, illusioni spaziali e citazioni artistiche che ricreano in modo personale l'insieme dei riferimenti letterari del romanzo di Lewis Carroll. Un libro fatto di immagini nelle immagini e storie nelle storie, che iniziano in un improvvisato teatro con orchestra e spettatori, proseguono in un mondo nascosto fra oggetti quotidiani e terminano sospese nell'intervallo fra illusione e realtà. Nel suo intenso bianco e nero, questo libro è un'insolita avventura visiva attorno alla celebre frase di Lewis Carroll: "Tutta la nostra vita non è forse che un sogno?". Ed è proprio la linea sottile e ambigua tra sogno e realtà a caratterizzare l'Alice di Rebecca Dautremer – poliedrica artista francese a cui la Galleria d'arte moderna e contemporanea di Rimini ha dedicato un'interessante mostra in occasione dei 150 anni di Alice (maggio – giugno 2015). Non a caso la Dautremer sceglie come immagine d'apertura Alice assopita sul sofà e come immagine di chiusura Alice che si risveglia, mentre un'inquadratura mozzafiato porta in primo piano nella copertina del libro Alice ragazzina col caschetto scuro che ricorda la vera Alice Liddell.

Naturalmente non possiamo dimenticare l'Alice allegra e colorata vista dalla trionfante fantasia delle illustrazioni di Emanuele Luzzati. Attraverso una serie di tavole realizzate con una tecnica mista, in cui vengono impiegati il *collage*, l'incisione e la pittura, Luzzati crea la sua *Wonderland*. Un mondo misto tra tradizione, cultura popolare, atmosfere fiabesche e immaginario infantile. I colori sono brillanti e l'atmosfera serena accoglie un'Alice spensierata, quasi ingenua con un grosso sorriso stampato sul viso tondo, colorato da due gote rosse. Mentre psichedelica, imprevedibile, coloratissima, leggera come l'aria e profonda come la notte, arriva finalmente in Italia l'Alice di Yayoi Kusama, una fra le più trascinati, inventive e provocatorie artiste del nostro tempo. Nel capolavoro illustrato dalla grande artista giapponese trionfano fiori, frutti, animali, pallini mentre i personaggi scompaiono tra le righe. Un'esplosione eccentrica e ipnotica di colori e forme per raccontare con immagini incredibili la sottile follia di Alice.

Naturalmente sono alcuni esempi, scelti tra i più significativi, delle molteplici riletture visive di un testo a cui si ritorna continuamente perché – come dice Calvino a proposito dei classici – “tanto più lo si legge quanto più lo si trova nuovo, inaspettato, inedito”⁴⁰; ogni rilettura è infatti una scoperta di un testo che “non ha mai finito di dire quel che ha da dire”⁴¹.

Bibliografia

Edizioni letterarie di riferimento

- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, London, McMillian, 1865. Trad. it. Carano D., *Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Torino, Einaudi, 1978.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, London, McMillian, 1865. Trad. it. D'Amico M., *Le avventure di Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Milano, Longanesi, 1984.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, London, McMillian, 1865. Trad. it. T. Giglio, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, Milano, Rizzoli, 1986.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, London, McMillian, 1865. Trad. it. B. Oddera, *Alice nel paese delle meraviglie*, Milano, Mondadori, 1987.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland*, London, McMillian, 1865. Trad. it. M. Graffi, *Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Milano, Garzanti, 2000.
- Carroll L., *Alice's Adventures Under Ground*, London, The British Library Board, 1864. Trad. it. A. Cammarata, *Alice underground. Con il manoscritto illustrato dall'autore*, Viterbo, Stampa Alternativa, 2002.

Saggi critici

- Avanzini A., *Il viaggio di Alice. Una sfida controcorrente*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Alberghino M., *L'ombra del gatto. Il magico sorriso di Lewis Carroll*, Milano, Publigold, 1998.
- Bjork Ch. & Eriksson J.K., *Sagam on Alice i verkligheten*. Stoccolma, Raben & Sjogren, 1993. Trad. it. V. Fortunati & L. Gunella, *La storia di Alice nel meraviglioso mondo di Oxford*, Bologna, Giannino Stoppiani, 1995.
- Breton A. (1940), *Anthologie de l'humour noir*, Paris, Gallimard, 1996. Trad. it. M. Rossetti & I. Simonis, *Antologia dello humour nero*, Torino, Einaudi, 1970.
- Brilli A., *Il doppio destinatario di Alice*, in Carroll L., *Alice nel Paese delle Meraviglie*. Milano, Rizzoli, 1986.
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Milano: Mondadori, 1995.
- Cammarata A., *Sogno di un pomeriggio di prima estate*, in Carroll L., *Alice underground. Con il manoscritto illustrato dall'autore*. Viterbo, Stampa Alternativa, 2002.
- Celati G., *Alice disambientata. Materiali collettivi (su Alice) per un manuale di sopravvivenza*, Milano, L'Erba Voglio, 1978.
- Celati G., *Alice disambientata*. Firenze, Le Lettere, 2007.
- Citati P., *Dietro lo specchio*, in Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie*. Milano, Mondadori, 1987.

⁴⁰ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 1995, p. 9.

⁴¹ Ivi, p. 7.

- Cohen M.N., *Lewis Carroll. A Biography*, London, Papermac, 1995.
- Dallari M., *Carissima Alice. Epistolario prevalentemente pedagogico sul problema del sé e dell'identità*, Bologna, Cappelli, 1983.
- D'Amico M., Introduzione a Carroll L., *Cara Alice...*, Torino, Einaudi, 1985.
- D'Amico M., *Lewis Carroll. Attraverso lo specchio*, Pordenone, Studio Tesi, 1990.
- Delahunty G., Schulz Ch. & Clayton E., *Alice in Wonderland*, Milano, Electa, 2012.
- Deleuze G., *Logique du sens*, De Minuit, Paris, 1969. Trad. it. M. de Stefanis, *Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 1975.
- Douglas-Fairhurst R., *The Story of Alice*, London, Vintage London, 2015.
- Faeti A., *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*. Milano, Rizzoli, 2010.
- Fischer J., *The magic of Lewis Carroll*, London, Penguin, 1975. Trad. it. E. Turchetti, *La magia di Lewis Carroll. Giochi matematici, paradossi, nonsense*, Roma, Teoria, 1987.
- Gardner M., Introduzione a Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Milano, Longanesi, 1984.
- Gattegno J., *Lewis Carroll. Une vie*, Paris, Du Seuil, 1974. Trad. it. C. Giampa Cavaggioni, *Lewis Carroll. Vita e arte del "doppio" di Ch. L. Dodgson*, Milano, Bompiani, 1980.
- Gilmore R., *Alice in Quantumland*, New York, Springer Verlag, 1995. Trad. it. D.P. Napoletani, *Alice nel paese dei quanti*, Milano, Cortina, 1996.
- Graffi M., *Lewis Carroll: strategie dell'inconscio*, Brescia, Shakespeare and Company, 1984.
- Graffi M., Introduzione a Carroll L., *Alice nel paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, Milano, Garzanti, 2000.
- Grandi W., *Il mondo ludico di Alice*, in Cambi, F. Landi, S. Rossi G. (a cura di), *Fiabe di tutti e di ciascuno*, Firenze, Nicomp, 2011.
- Grilli G., *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in Beseghi E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2008.
- Hudson D., *Lewis Carroll. An illustrated biography*, London, Constable, 1976. Trad. it. C. Berteà, *Lewis Carroll*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
- Leach K., *In the Shadow of the Dreamchild*, London, Peter Owen Books, 1999. Trad. it. S. Buttazzi, *La vita segreta del papà di Alice*, Roma, Castelvecchi, 2010.
- Lecerle J.J., *Philosophy of Nonsense*, London-New York, Routledge, 1994.
- Lurie A., *Don't Tell the Grown-Ups: Subversive Children's Literature*, Boston, Little Brown, 1990. Trad. it. F.S. Sardi, *Non ditelo ai grandi*, Milano, Mondadori, 1993.
- Mallardi R., *Lewis Carroll scrittore-fotografo vittoriano. Le voci del profondo e l'inconscio ottico*, Napoli, Liguori, 2001.
- Scrittori A.R., *Alice e dintorni: figure della creatività*, Venezia, Supernova, 2003.

Articoli

- Grilli G., *La passione per i bambini: Lewis Carroll, James M. Barrie e la letteratura per l'infanzia*, in "Infanzia", n. 6, 2012, pp. 362-365.
- Beseghi E., *Rumori di fusa nella stanza dei bambini*, in "Liber. Libri per bambini e ragazzi", n. 106, 2015, pp. 76-77.

- Lepri C., *Lingue d'invenzione nella letteratura per l'infanzia: Swift, Carroll, Rodari*, in "Studi sulla formazione", n. 1, 2008, pp. 111-128.
- D'Amico M., *Lewis Carroll*, in "Schedario", n. 3, 1998, pp. 27-29.
- Rovatti P.A., *Nel mondo di Alice*, in "Aut-Aut", n. 276, 1996.
- Scrittori A.R., *Alice di Lewis Carroll: una fiaba vittoriana*, in "Annali di Cà Foscari. Rivista della Facoltà di Lingue e Letterature straniere dell'Università di Venezia", n. 30, 1991, pp. 285-296.

Alice, incorreggibilmente controfattuale

STEFANO CALABRESE

Ordinario di Critica letteraria e letterature comparate – Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Corresponding author: stefano.calabrese@unimore.it

Abstract. The hypothesis formulated by Simon Baron-Cohen and his collaborators on the onset of autistic syndromes and their link with an excess of the so-called S brain is reflected in the work of Lewis Carroll, a formal logic and mathematics professor deeply inclined to visual and spatial descriptions, interested in affordances and systemic circuits, and devoid of empathic tendencies in creating his characters. In the future, this finding may serve as a test for predicting autism spectrum disorders and support the elaboration of narrative artefact for therapeutic purposes in relation to people with autism.

Keywords. Visuo-spatial abilities, autism, systemic circuit, arbitrary signs, empathy absence.

Tutto in *Alice* parla di disidentità e di malfunzionamenti. Niente sta al proprio posto. Tutto e tutti sembrano ribellarsi allo *status* ontologico entro cui sono nati. Poniamo che una bambina precipiti in un pozzo ben arredato e poi si trovi in una sorta di vestibolo illuminato da lampade, con tante porte chiuse a chiave, e un tavolo centrale di vetro, sormontato da una chiave d'oro che non apre alcuna porta, se non una assai piccola e nascosta dietro una tenda. Eccoli i malfunzionamenti. Una porta troppo piccola e un corridoio troppo stretto per passare. Una chiave che non entra nella serratura. Una protagonista che diventa piccola per passare attraverso una porta ma che proprio per questo non riesce ad arrivare alla chiave, appoggiata sul tavolo, che dovrebbe aprire quella porta per attraversare la quale si è fatta piccola. E dunque deve ingrandirsi delibando un pasticcino, ma a questo punto non passa più dalla porta, eccetera. Questi sono i cortocircuiti funzionali: gli psicologi chiamano *affordance* il modo in cui il nostro cervello opera una mappatura delle cose in base alla funzione che esse svolgono, come quando leggiamo la maniglia di una porta come qualcosa che va afferrato e spinto verso il basso e poi rilasciato. Sono le *affordances* che istituiscono il senso della realtà, che linkano eventi e esistenti, persone e cose, che aiutano ad archiviare nella memoria schemi d'azione, microsceneggiature, ricordi e progetti. In *Alice* tutto collassa in un colpo solo, le *affordances* non si attivano più, e come se non bastasse poi arrivano le disidentità. È chiaro che questo incessante saliscendi, questi spostamenti di scala dal micro al macro generano in *Alice* una vertigine ontologica, al punto che già nel capitolo II di *Alice's Adventures in Wonderland* si sente frastornata e si domanda chi è se ha perso la memoria: proprio per rassicurarsi sulla propria identità cerca di fare un ripasso di tabelline, elementi geografici e filastrocche ma senza grande successo; a questo punto teme di essersi trasformata in Mabel, una bambina che evidentemente supponiamo essere incolta e anche indigente – il suo opposto. Nel frattempo tiene in mano il ventaglio e senza saperlo questo la fa rimpicciolire, fino quasi

a farla scomparire. Ora sembrerebbe possibile passare dalla porticina, ma la chiave è rimasta sul tavolo e lei nel frattempo è scivolata nel laghetto di lacrime versato quando era alta più di due metri e mezzo...

Disidentità e malfunzionamenti nelle *affordances* non si limitano certo all'inizio del testo, anzi. Nel capitolo IV, dopo essere entrata nella casa di White Rabbit e avere trangugiato il liquido contenuto in un'altra bottigliina senza etichetta Alice diventa di nuovo grande, troppo grande, grandissima e deve mettere un piede su per il camino, un braccio fuori dalla finestra ritrovandosi completamente bloccata. Come spesso le accade, Alice si sdoppia in due identità, si parla e si risponde, sgridandosi e dandosi consigli. E così via. Nel capitolo IX, un secolo e mezzo prima che la ipermodernità ne celebri i trionfi, troviamo addirittura un *fake*, come dire – un *alias* –, la Finta Tartaruga, che darebbe luogo alla minestra di Finta Tartaruga (la zuppa di tartaruga verde, di solito ricavata dal vitello). Alice non sa cosa sia una Finta Tartaruga, e allora eccoci alla sua storia raccontata in prima persona: “Una volta ero una Tartaruga vera e andavo a scuola nel mare con un maestro, una vecchia Tartaruga chiamata Testuggine perché dava i libri di testo. A scuola si studia francese, musica e bucato-extra, Rotolamento e Grinze, Ambizione, Distrazione, Bruttificazione e Derisione, Mistero antico e moderno, Marografia, Trascinamento, Stiramento, Svenimento Spirale”¹. Un elenco, come si vede, cui gli studenti di Hogwarts e in primo luogo Harry Potter dovranno poi molto.

Come se non bastasse, ci si mettono anche le parole a complicare disidentità e malfunzionamenti ontologici. Estradate dal linguaggio ordinario – dove si allontanano dalle cose di cui discorrono, come galassie lontane che pieghino oltre l'orizzonte dell'invisibilità – le parole di Carroll si accaparrano spazi di significato crescenti e trascinano il lettore all'indietro, verso le ombre di una realtà che esse non cessano di propiziare. Anche la *Grammatica della fantasia* di Rodari continuerà a scavare nella cava della lingua interminabili, appassionati cunicoli per ridarle veridicità, nel presupposto che linguaggio e pensiero istituiscano una piena identità, nell'illusione che basti manomettere il primo per sovvertire il secondo. Ma l'iniziatore è lui, Carroll, che fa del linguaggio il quarto regno della natura. Dopo gli studi di W. Nöth e T.J. Reiss sappiamo come per il balbuziente reverendo Dodgson i nomi si aggirassero pericolosamente nella realtà, rimettendone in gioco i presupposti: la fiaba è per lui una lacerante avventura in una foresta di nomi: il linguaggio d'uso quotidiano immaginato da Carroll è legato all'idea stessa di soggettività ed è responsabile della formazione dell'io, anzi: Carroll classifica l'individuo alla stessa stregua dei nomi e degli oggetti. Se le parole deperiscono, infatti, anche l'io si disperde nell'ambiente ed è invaso dalla natura circostante: l'*homo clausus*, colui che si autoriflette al modo di un guscio impenetrabile, può contare solo sul linguaggio se vuole continuare a pensarsi come una mente che «riflette» il mondo. Quando Alice sogna o è a sua volta sognata dalla sorella (come in *Alice's Adventures*), oppure quando è parte del sogno della Regina Rossa (come in *Through the Looking Glass*), i presupposti di un'inedita “fantasemiotica” mutano anche i connotati psichici della protagonista. *Alice's Adventures* si apre con l'immagine di un contenitore senza contenuto (un vaso di marmellata d'arance vuoto) e prosegue con un apologo sulla secessione dei fonemi dalla loro funzione comunicativa.

¹ L. Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, trad. it., Torino, Einaudi, 1978, p. 86.

La casistica è varia. *I segni scompaiono*. Nel «bosco senza nomi» di *Through the Looking Glass* (cap. III) le cose sono liberate dalla schiavitù di avere un nome, a cominciare da Alice che non rammenta più come si chiama. Ciò ha una duplice conseguenza: negativa, perché la protagonista rischia l'inesistenza ("E adesso, chi sono io?"); positiva, in quanto è al riparo dall'obbligo di rispondere agli ordini dei genitori. I segni indessicabili che assumono significato solo dal contesto, come i pronomi dimostrativi o gli avverbi di tempo ieri e oggi sono etichette ambigue, rinviano indifferentemente all'identico o al diverso, ma nei casi peggiori non significano nulla. Quando nel corso di un racconto il Topo di *Alice's Adventures* (cap. III) dice che "l'arcivescovo di Canterbury trovò ciò consigliabile" (*found it advisable*), ricorre a un elemento "vuoto" (una *proforma*) che anticipa quello che dirà, ma chi lo ascolta lo interpreta in riferimento al già detto, oppure lo decodifica ricorrendo al proprio contesto. L'Anitra obietta giustamente di sapere "benissimo cosa significa "ciò" quando trova una cosa: in genere si tratta d'una rana o d'un verme"². Parimenti, le etichette prescrittive e indessicabili del capitolo I ("Bevimi", "Mangiami") rinviano al contenuto di recipienti di cui nulla è conosciuto. Parlare significa dunque mancare sempre del termine appropriato, muovere da una parola a un'altra, spiegare la prima attraverso la seconda e quest'ultima attraverso una terza: come dirà un contemporaneo di Carroll, C.S. Peirce, questo rincorrersi di parole delinea la maledizione storica di una "semiosi illimitata", in cui anche il soggetto enunciante rischia di essere trasformato in parola.

La "fantasemiotica" di Carroll prevede in fondo la scomparsa del contratto collettivo che presiede alla nascita del linguaggio, perché l'ambiguità delle parole e la frequente presenza di nonsensi rivelano l'arbitrarietà del linguaggio invalidando le tre operazioni prioritarie di ogni segno linguistico, enucleate da Carroll nella sua *Symbolic Logic* (1896): definire, classificare, nominare. Alice si trova in un mondo di linguaggi privati o settoriali, in cui ognuno assegna alle parole il significato che desidera, facendone dei segni "salariati" e ubbidienti alla volontà del singolo. La teoria della rifondazione del linguaggio enunciata da Humpty Dumpty in *Through the Looking Glass* (le parole, soprattutto i verbi, "orgogliosissimi" e renitenti all'utente, vanno usati a proprio piacimento in cambio di un salario adeguato e devono significare ciò che ognuno di noi prescrive loro) annulla di fatto la *langue* e immette il lettore in un mondo anti-fiabesco dove comunicare è impossibile, perché i segni s'intrecciano ad altri segni, essendo letteralmente "*portmanteau-words*", parole-valigia.

Ma soprattutto, i segni vivono tra noi al pari dei referenti. Il principio di economia espressiva che regola la genesi delle lingue viene invalidato dall'ipotesi che, in conseguenza di una frenetica circolazione, i segni si siano assegnati un attributo di esistenza, quasi credessero di essere cosa tra le cose. Le parole non sono strumenti, ma entità a sé stanti. Così, le carte da gioco si aggirano nel mondo e le lettere dell'alfabeto vengono prelevate da un pozzo (come nel cap. VII: "Ed estrassero un sacco di cose [...] tutto quel che cominciava per M..."). Il linguaggio espone i suoi utenti al rischio di una sistemica incomprendimento. Il mondo del fiabesco si capovolge, acquisendo i tratti di un incubo in cui tutti comunicano ma nessuno si comprende, dove parole e cose danno l'impressione di una lotta senza quartiere. Abbreviazioni acronime (come i cani e i gatti ridotti a C e G

² Ivi, p. 23.

nel cap. III di *Alice's*), parole dal suono identico o omofonie (ad esempio quella "tail/tale", coda/racconto che complica il dialogo tra Alice e il Topo sempre nel cap. III di *Alice's Adventures*, o ancora "knot/not", nodo/non, "tea/T", tè/lettera T), parole dal suono simile o paronomasie (per cui nel cap. IX si apprende il "dissenno" (invece che il disegno), si affrescano "soffritti" e si fanno "frittture a olio" – *he taught us Drawing, Stretching, and Fainting in Coils*)³. Il linguaggio sfida chi lo utilizza, i segni lasciano l'uomo nella condizione di un profugo ridotto al silenzio e incapace di tamponare l'emorragia di senso. La fiaba biblica del linguaggio carrolliano si riduce al silenzio o a un fantasma onirico, ed è comprensibile che l'opera di Carroll abbia costituito nel Novecento un modello per quanti hanno voluto interpretare il fiabesco come un genere letterario liberatorio, in grado di mettere in crisi le convenzioni linguistiche. Né le cose mutano se si vede nel *nonsense* un tentativo di sovvertire il linguaggio (come voleva Elisabeth Sewell) o al contrario la volontà di rafforzarlo attraverso un uso parsimonioso del significante (spesso soggetto a ripetizione) e la riduzione delle parole a numeri⁴.

Mai fidarsi del linguaggio, sembra dirci Carroll, questo matematico abituato a stringhe numeriche, molto più affidabili delle parole, e che amava il linguaggio analogico della fotografia, l'unica procedura semiotica in grado di farlo ristorare alle fonti della realtà, o addirittura della verità: tanto che nel 1880, quando è costretto ad abbandonare la fotografia, perché questa ossessione delle bambine nude evidentemente crea uno scandalo nella Oxford di allora, continua a dipingere bambine, alias analogici del suo totemico desiderio, nello studio della pittrice Gertrude Thompson. Il topo dice "Ma no!", e Alice capisce "Mano? Ti sei fatto male a una mano?": eccoci di nuovo al punto, al collasso delle identità e allo sciopero funzionale della realtà, in un ghirigori di rovesciamenti dove le carte da gioco sono vive, le aragoste ballano, i conigli sono ottimi editor di procedimenti giudiziari eccetera eccetera.

Da dove nasce tutto ciò? La vita intorno al 1865 sembra d'improvviso scrollarsi di dosso la realtà con le sue ordinate liturgie, i suoi narcotizzanti standard, i significati e i valori ormai passati in giudicato. Tutto subisce uno scossone e annaspa nella controfattualità più vertiginosa. Non siamo qui e ora, ma siamo in un altro mondo, anzi all'altro mondo, l'oltretomba. Qui troviamo una coincidenza interessante. Nel 1885, quando ormai tutto è perduto, Carroll scrive alla trentatreenne Alice Liddell per chiederle il manoscritto originale di *Alice*, quello vergato a mano per la sua lettrice modello, intitolato in *Le Avventure di Alice sottoterra*, di cui vorrebbe fare un'edizione facsimile: "Mia cara signora Hargreaves [il suo nome da sposata], suppongo che questa le parrà una voce dall'oltretomba, dopo tanti anni di silenzio; tuttavia [...] l'immagine mentale di colei che per tanti anni è stata la mia amica-bambina ideale è come sempre vivida. Da allora ho avuto tante amiche-bambine, ma non è stata mai la stessa cosa". Che si tratti di un mondo sotterraneo non c'è dubbio: inseguendo il coniglio, Alice precipita in una sorta di pozzo, arredato con scaffali, credenze e vasetti, e il pozzo è talmente profondo che mentre precipita Alice ha il tempo di riflettere sulla lunghezza del pozzo, afferrare e riporre un vasetto di marmellata e ricordare la sua gatta rimasta da sola, per poi atterrare morbidamente su ramoscelli e foglie secche, ma a questo punto altro lungo cunicolo in fondo al quale si vede il White Rabbitt correre.

³ Ivi, pp. 25 ss.

⁴ E. Sewell, *The Field of Nonsense*, London, Chatto&Windus, 1952, pp. 185 ss.

Ebbene, mentre Carroll scrive *Alice's Adventures* nei mesi del 1864, in quegli stessi mesi escono le *Memorie dal sottosuolo*, anche noto come *Memorie del sottosuolo* o *Ricordi dal sottosuolo* di Fëdor Dostoevskij. E sempre nel 1864 esce un altro celebre fanta-tour nelle profondità del mondo: *Voyage au centre de la Terre* di Jules Verne. Perbacco, cosa sta succedendo? Come mai ci si rifugia in questa mirabilandia *underground*? Da dove traggono questo impulso creativo e immaginativo scrittori così diversi?

Oggi esistono convinzioni condivise e rigorose cui affidarsi non solo per valutare ciò che di ipoteticamente nuovo e originale appare sul mercato della cultura, ma addirittura per elaborare un quadro predittivo, un sistema di attese dotato di un grado elevato di probabilità. Per quanto possa sembrare paradossale, in ambito scientifico le grandi scoperte o invenzioni hanno molto spesso bisogno dei favori del caso; si è convenuto di chiamare *serendipità* il fenomeno in base al quale si fanno scoperte inattese e straordinarie mentre si sperimenta tutt'altro: per comprendere questa mescolanza bizzarra di superfluo e necessario si pensi a Newton, che secondo un aneddoto apocrifo, ma proprio per questo assai significativo, scopre nel 1666 la forza di gravità grazie a una mela che gli cade sul capo; a Fleming, che identifica la penicillina verificando accidentalmente come una muffa formatasi sulla coltura di batteri avesse un effetto battericida.

Al contrario in ambito umanistico, particolarmente nelle attività estetiche e artistiche, i processi di trasformazione radicale avvengono secondo relazioni ormai accertate con il contesto storico-sociale, l'andamento dell'economia, le innovazioni tecnologiche. Qualche valente frequentatore dei *media studies* ha ad esempio dimostrato come nelle epoche di recessione economica o di trasformazione sociale il livello di creatività inventiva si innalzi improvvisamente, per poi divenire sterile nei momenti di incremento degli indici economici e di welfare, quando ciò che è stato inventato viene diffuso, distribuito, introdotto negli interstizi della vita reale. Nei momenti di vigorosa trasformazione sociale – come quello in cui Carroll scrive, momento apicale del secondo capitalismo, freneticamente dinamico –, il sistema punta sull'innovazione, e in particolare nell'ambito della comunicazione e dello *storytelling*, l'arte del narrare. Un'ipotesi esplicativa è la seguente: che l'innovazione culturale e comunicativa serva a colmare le falle dei grandi sistemi sociali, a medicalizzare il disorientamento delle collettività in un momento dato, quando i destini degli individui sono problematici e imprevedibili, o al contrario quando è il ripiegamento degli individui in semiosfere e stili di vita abitudinari a sollecitare la fermentazione di idee innovative, facendo emergere forme estetiche, modi di fruizione e capacità associative del tutto originali. La cessazione dell'ovvietà – come la definiva il filosofo Edmund Husserl –, la conquista di uno sguardo vergine che provi stupore anche dinanzi agli aspetti più standardizzati della vita sono spesso frutto di condizioni di isolamento individuale o di disgregazione delle collettività, – le trasformazioni sociali, gli stati di isolamento, la diversità etnica o di gender, l'incapacità da parte degli individui di sentirsi parte di una comunità coesa e armonica: è questo a produrre innovazione nel comparto estetico, mentre la trasmissione immutata di un'opera – si pensi ai testi folklorici – contraddistingue le comunità organiche del mondo contadino, per le quali la permanenza delle tradizioni è un valore intrinseco. La letteratura per l'infanzia offre numerosi modelli esplicativi di ciò: basti pensare al clima claustrofobico di Versailles all'inizio del Settecento, quando si ha la prima esplosione di creatività fiabesca, ma appunto si pensi anche a Carroll, nella cupa Oxford vittoriana, mentre l'in-

dustrializzazione crea sciami immigratori che rivoluzionano città e campagne. Questi stati di diversità sessuale e psichica, induttori di anomalie e solitudine in contesti sociali soffocanti, sollecitano l'invenzione di opere letterarie mai prima immaginate, con bambini e bambine che vivono in luoghi di fantasia ma incastonati nel cuore stesso della reale società civile, o con oggetti d'uso quotidiano che acquistano le prerogative dell'uomo, come nel caso di Andersen.

C'è un altro punto essenziale: il fatto che *Alice* nasce nel momento in cui l'*homo europeus* compie un vero e proprio salto neuro-cognitivo: il miglioramento degli stili di vita, la nascita di una farmacologia moderna ed efficiente, stili nutrizionali inediti per l'umanità e un'alimentazione in cui ondate di vitamine cominciano ad alternarsi a tsunami di proteine migliorano la prensilità mentale e accendono un numero di sinapsi prima di allora inimmaginabili. Proprio il territorio dell'immaginazione ci racconta questo exploit collettivo in cui la controfattualità gioca un ruolo rimarchevole in quanto ciò che ci contraddistingue dalle altre specie animali è la capacità di immaginare, formulare ipotesi, configurare schemi predittivi o semplicemente fantasticare. È questo il vero forziere dell'uomo: vedere quello che ancora non esiste. Paul L. Harris, il maggiore studioso di questi aspetti dell'immaginazione infantile e docente di psicologia sperimentale nell'università di Oxford – siamo sempre lì, a pensarci bene – sostiene che la semplice formula “se + congiuntivo” rappresenti il *big bang* delle nostre capacità neurocognitive, per cui più c'è un incremento di capacità intellettive, più ricorriamo alle competenze della corteccia prefrontale, la parte del cervello che matura più tardi e che nei bambini – o negli adulti in odore di regressione come Carroll o James Barrie o Andersen – è particolarmente febbricitante di connessioni⁵. Come ci dicono oggi i neuroscienziati, i bambini non sono neurocognitivamente degli adulti difettosi, manchevoli in qualche parte, ma al contrario l'im maturità della corteccia prefrontale li rende dei super-adulti, in grado di formulare ipotesi e predizioni a 360 gradi, tanto da apparire – appunto – fantasiosi. È vero infatti che ricorrere alla corteccia prefrontale quando noi adulti vogliamo attuare un piano complesso comporta l'“inibizione” di tutte le azioni non orientate a quello scopo e la focalizzazione della nostra mente sugli eventi principali su cui si fonderà tale piano: in questo senso, possiamo dire che essere adulti significa limitare (‘inibire’) quell'immaginazione predittiva e controfattuale che, al contrario, produce abbondanti esondazioni in età infantile. La cosiddetta fantasia rappresenta dunque l'esercizio ‘disinibito’ della corteccia prefrontale e l'applicazione sistematica del pensiero controfattuale a oggetti, eventi e schemi d'azione della vita quotidiana, ed è per questo che il grande salto della narrativa per l'infanzia si ha in questo momento, in cui gli stili di vita progrediscono vertiginosamente. Ed è per questo, o meglio anche per questo, che a partire da Carroll e grazie a lui la controfattualità entra di fatto nella vita dei bambini, degli adolescenti europei di secondo Ottocento e permea, come mai prima d'allora, le narrazioni letterarie. Come poi dirà Rodari nel suo Corso di fantastica a Reggio Emilia, le proiezioni più assurde e controfattuali rappresentano né più né meno delle sceneggiature per l'agire sociale.

L'orientamento *fantasy* costituisce in particolare una complicata abilità che consente di creare e gestire dimensioni immaginative, stati finzionali e credenze e che, di conseguenza, consente di distinguere la realtà dalla fantasia. Tradizionalmente, i bambini con

⁵ P.L. Harris, *L'immaginazione del bambino*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008, pp. 28 ss.

un alto grado di fantasia sono pensati come incapaci di distinguere realtà e finzione, una recente ricerca ha invece messo in luce come i bambini con un elevato indice di orientamento *fantasy* siano sì maggiormente coinvolti e impegnati nella dimensione dell'immaginazione e della simulazione, ma dimostrino contemporaneamente un indice più elevato di consapevolezza dei confini tra realtà e fantasia. I risultati dei test più recenti sono particolarmente interessanti: in primo luogo, si sono rilevate delle abilità cognitive di grado più elevato nei bambini impegnati nel contesto di fantasia, rispetto agli stimoli esercitati dalla narrazione verosimile; nello stesso tempo, apparentemente in contraddizione, i bambini si sono dimostrati più abili e propensi a trasferire i *problem-solving* dalle storie reali, rispetto a quelle *fantasy*. Inoltre, nei bambini con un alto livello di orientamento *fantasy* la probabilità di un trasferimento dalla narrazione fantastica risultava ancora più bassa rispetto a coloro che dimostravano un ridotto indice di questa capacità. *Alice* è il regno della magia, quindi della trasgressione ai vincoli fisici. Gli oggetti si animano, le leggi fisiche, temporali e spaziali vengono violate, mentre metamorfosi ed esseri soprannaturali animano il *plot* fiabesco.

In generale, è dunque possibile trovare in *Alice* le manifestazioni del *fantasy* secondo tutte e quattro modalità di trasgressione al principio di causalità: 1) effetto diretto della coscienza sulla materia, la forza del pensiero crea e sposta gli oggetti fisici (*mentalismo* – magia-materia); 2) improvvisa acquisizione di vitalità da parte di un oggetto inanimato (*antropomorfismo* – magia-animazione); 3) violazione delle leggi fondamentali di permanenza dell'oggetto (*controfattualità* – spazio, tempo, fisicità); 4) trasformazione di oggetti ed eventi in modo fluido attraverso somiglianza o contatto (*metamorfismo*). Le trasgressioni al principio di causalità costituiscono il nucleo della narrazione fiabesca e si configurano come momenti a forte impatto emotivo. In particolare, le metamorfosi dei personaggi appaiono radicali e coinvolgenti, contravvengono al rapporto di causa-effetto e ne sovvertono i termini con l'introduzione dell'elemento magico. In ogni caso, in *Alice* la metamorfosi provoca un ribaltamento delle aspettative del lettore e innesca rapporti causa-effetto inattesi.

A rifletterci con attenzione, il caso di Lewis Carroll è forse quello che certifica la giustezza della teoria di Baron-Cohen sul fatto che (i) il cervello di tipo S ha come caratteristiche la sistematicità, la risoluzione di problemi funzionali, la scarsa familiarità con empatia ed emozioni, la predominanza della dimensione visuo-spaziale su tutte le altre; che (ii) un eccesso di testosterone radicalizza queste tendenze (gli autistici, secondo Baron-Cohen, subiscono l'effetto di un eccesso di testosterone nei tre periodi cruciali di cui ho parlato poco sopra) e fa seguire alla sessualità una curva a U rovesciata – per cui l'iper-maschile diviene iper-femminile (Baron-Cohen et al. 2011; Baron-Cohen 2012). Innanzitutto, non dimentichiamolo, il reverendo Dodgson insegna matematica e logica formale nell'Università di Oxford, e sappiamo che molti matematici soffrono della sindrome di Asperger o di autismo *tout court*. Inoltre, il suo cervello ha chiarissime affilature di tipo sistemico e propensioni al *problem solving*: tutto infatti nelle sue due *Alice* (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865; *Through the Looking Glass and What Alice Found There*, 1871) parla di disidentità e di malfunzionamenti. La condizione di assoluto *stand-by* in cui viene a trovarsi negli anni in cui scrive *Through the Looking Glass* o *Hunting of the Snark* – questa cupa, algida allegoria di un'armata brancaleone che si imbarca per dare la caccia a una strana creatura metà squalo e metà lumaca – e persino la pas-

sione antivivisezionista che lo anima quasi per compensare la sostanziale anaffettività⁶; l'intercambiabilità nitida e costante delle sue *partners* bambine o meno adulte, soprattutto negli ultimi anni (dall'artista Theo Heaphy all'attrice Isa Bowman e alla matematica Ethel Rowell); la passione per l'enigmistica e l'abitudine, addirittura teorizzata come terapia contro la neurodegenerazione, di formulare sigizie prima di dormire; l'ipercinesi che lo costringe a spostarsi in continuazione tra Oxford, Londra, la casa al mare e un mare di conoscenti sparsi nell'Inghilterra meridionale; l'idea che non il dolore, cioè un'emozione, bensì il peccato, cioè un concetto, "faccia mangiare polvere a ciascun individuo" come null'altro nella vita⁷; la sua inveterata passione per il canto e la matematica; la fissità comportamentale e facciale, priva di modellizzazioni emotive secondo il modello "stoico" cui molti conoscenti lo riconducevano⁸; l'ossessione per la fotografia, che pratica quotidianamente dal 1856 al 1881, quando l'immagine di bambine nude lo mette evidentemente nei guai: tutto parla di una difficoltà a registrare i dati percettivi come dati emozionali, creando un vuoto affettivo colmato solo da una straripante capacità visuo-spaziale, al punto che anche la morte viene percepita come un offuscamento iconico ("Le immagini con la loro luce rubizza/ si fanno polvere e cenere bianca/ e io resto solo con la notte", recita una sua poesia del 1860, *Faces in the Fire*)⁹.

Benché abbia annotato su un diario praticamente dall'età di dieci anni fino alla morte tutto ciò che ritenesse degno di restare sulla pagina, non si trova nulla che possa essere definito propriamente una passione, e men che meno per Alice Liddell. Quasi sordo dall'orecchio destro – controllato dall'emisfero sinistro, nel caso di Carroll messo per così dire in minoranza – e balzubiente come altri suoi sette fratelli, tanto da costringerlo a una serie di esercizi vocali che avrebbero dovuto migliorare il governo dell'area di Broca (emisfero sinistro), prigioniero di un mancinismo che i freudiani degli anni Trenta interpreteranno come una prova per definire "patologica" l'identità compulsiva di Carroll¹⁰, e infine indotto a indossare sempre e comunque un paio di guanti per evitare contatti diretti con il contesto, l'autore della visionaria Alice sembra davvero inventato da Baron-Cohen. È sistematico, ama trasformare la realtà in una foto-istantanea e annullare i confini che dividono il vivente dal non vivente, l'organico dall'inorganico. Particolarmente significativo il ricordo di una delle giovani frequentatrici di Carroll: "C'era un giocattolo davvero incredibile che a volte mi dava, meglio noto come 'il pipistrello'. Era costruito in maniera davvero ingegnosa, con garza e filo, che svolazzava per la stanza proprio come un pipistrello vero. Funzionava grazie a un elastico e poteva volare per circa mezzo minuto. Avevo sempre un po' paura di questo giocattolo perché era troppo vivo, ma giocare mi provocava una gioia mista allo spavento. Quando le scatole musicali ci venivano a noia si alzava dalla sedia e mi guardava con un sorriso carico di sottintesi. Sapevo sempre quel che stava per accadere ancor prima che parlasse, e mi agitavo come una ballerina pregustando il gioco. 'Isa, mia cara' diceva 'tanto tempo fa c'era un tizio chiamato Bob il pipistrello! Abitava nel cassetto in alto a sinistra della scrivania. E cosa faceva quando suo zio lo caricava?'. Al che io strillavo con tutta la voce che avevo:

⁶ K. Leach, *Lewis Carroll. La vera storia del papà di Alice*, trad. it., Roma, Castelvecchi, 2015, p. 325.

⁷ Ivi, p. 343.

⁸ Ivi, p. 36.

⁹ L. Carroll, *The Complete Works*, a cura di A. Woolcott, London, Nonesuch Press, 1939, p. 875.

¹⁰ K. Leach, *Lewis Carroll. La vera storia del papà di Alice*, trad. it., Roma, Castelvecchi, 2015, p. 90.

‘Volava!’¹¹. Questi cunicoli scavati nel cervello S di Carroll potranno in futuro diventare strumenti predittivi per orientare lo sviluppo conoscitivo, affettivo e creativo di campioni assai ingenti di popolazione, ma questo solo in un futuro dove il libro stesso e la lettura cambieranno radicalmente...

Se ora torniamo al nostro scrittore e riconsideriamo in modo più generalista la sua glaciale, urticante solitudine, vediamo come egli sia stato il pioniere di un movimento di pensiero per il quale la fantasia non deve andare al potere, per la semplice ragione che essa non ha mai cessato di detenerlo. È straordinario vedere come Carroll sia vivo tra i lettori di oggi: non i lettori addestrati e professionisti, come noi, ma tra i lettori/*performer*, coloro che oggi tra i 10 e i 18 anni rieseguono i testi che leggono per divenirne autori e immergersi senza sosta: intendo i *fanfictioner*, ad esempio i 40 milioni che a tutt’oggi hanno caricato 80 milioni di *fan fiction* su Wattpad, una delle più grandi *community* al mondo di lettori e di scrittori, che tramite un sito *web* e una *app* hanno la possibilità di comunicare via *email* o tramite una *chat room* le loro versioni di testi celebri e i loro commenti. In pratica, gli autori pubblicano gratuitamente le loro opere *online*, mentre i lettori, oltre che a leggerle, possono commentarle, dare suggerimenti agli scrittori direttamente su Wattpad o condividerle sui *social network* e, soprattutto, hanno l’opportunità di entrare nella *community* anch’essi come autori. L’aspetto innovativo di questa piattaforma consiste nel proporre un vero e proprio modello di scrittura condivisa, un modo molto più coinvolgente di scrivere e di leggere che, attraverso l’interazione scrittore-lettore, è in grado di cambiare la forma e il contenuto delle narrazioni. Pertanto Wattpad rappresenta uno dei primi esempi di creazione e di pubblicazione per i libri del futuro. Anna Todd, per intenderci, e il suo tossico *After*, è nata qui.

Quando ci troviamo in un mondo possibile, infatti, i vincoli narrativi nel raccontare una storia sono scarsi o ininfluenti rispetto al momento in cui raccontiamo una storia cosiddetta reale. Ogni atto immaginativo diviene più flessibile, e la flessibilità coinvolge il ruolo stesso del lettore e dell’autore, mescolabili a piacere. Ecco: quando un lettore acquisisce gli stessi diritti dell’autore nasce precisamente una *fan fiction*, e la produzione narrativa dei lettori diviene anzi più importante del testo dell’autore oggetto di culto, soprattutto nel caso di testi “chiusi”, dove tali pratiche “riaprono” continuamente la storia assicurando la permanente esistenza della comunità dei *fans*, con i loro valori condivisi e un forte investimento emotivo. Navigare nei siti dedicati alla produttività dei lettori – come www.fanfiction.net – significa immergersi in migliaia di finzioni, molte delle quali ispirate ad *Alice*, scritte e condivise dai *fans* in più di trenta lingue, e toccare con mano le morfologie grazie alle quali si sta ristrutturando il *cyber-cosmo* della narrativa. Lì ci si alfabetizza alle grammatiche immersive dei *nuovi barbari*. I *fans* rivoltano come un calzino il testo-base, reimmaginano l’immaginazione dell’autore primario e inventano il romanzo del romanzo. E se Alice mangiasse in un sol boccone il bruco azzurro? E se White Rabbit si innamorasse della Finta Tartaruga? E se...?

Ebbene: *Alice* è pervasiva tra i *fan fictioner* e continuano ad apparire riscritture – *sequel*, *prequel*, *spin off*, ricodificazioni, alcune delle quali anche celebri. Ad esempio *50 sfumature di Alice* di Melinda DuChamp, quasi un *best seller*, in cui la diciottenne Alice ha un focoso fidanzato di nome Lewis. Ma molto più interessanti, per capire come Car-

¹¹ Ivi, p. 51.

roll agisca ancor oggi al modo di un fertilizzante, è leggere *Alice nel paese delle meraviglie, la storia vera* di Ellygance²⁷, in cui il principe di Spade ama Alice ma lei lo detesta, e balbetta di rancore quando lo vede. *Alice non ha mai creduto alle favole, ma cosa succede quando lei ne è parte?* scritto da Xpaigegirl²⁹ è del tutto affascinante: qui Alice vive un'esistenza normalissima, ma sin dall'infanzia fa dei brutti sogni, e all'interno di questi si apre un fanta-mondo che viene, come dire, rilasciato lentamente attraverso *flashback* e *flashforward* degni di uno scrittore professionista. Eccetera eccetera. Infine, le riscritture d'autore, soprattutto in forma di *graphic novel*: come *The Looking Glass Wars* (2006-2009) una trilogia distopica di Frank Beddor, oppure *Alice in Zombieland*, di Nickolas Cook (2011), di genere *horror*, o ancora *Alice in Murderland* (2015), un manga distopico. Morirà mai, Alice?

Bibliografia

- Baron-Cohen S., Lombardo M.V., Auyeung B., Ashwin E., Chakrabarti B., Knickmeyer R., *Why Are Autism Spectrum Conditions More Prevalent in Males?*, in "PLoS Biology", n. 9, 2011, e1001081. doi:10.1371/journal.pbio.1001081.
- Baron-Cohen S., *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Carroll L., *The Complete Works*, a cura di A. Woollcott, London, Nonesuch Press, 1939.
- Carroll L., *Alice nel Paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*, trad. it., Torino, Einaudi, 1978.
- Harris P.L., *L'immaginazione del bambino*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2008.
- Leach K., *Lewis Carroll. La vera storia del papà di Alice*, trad. it., Roma, Castelvechi, 2015.
- Sewell E., *The Field of Nonsense*, London, Chatto&Windus, 1952.

I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice

LEONARDO ACONE

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Salerno

Corresponding author: lacone@unisa.it

Abstract. This essay aims at investigating the sounds and the musical spectrum contained in the two novels by Lewis Carroll. For this purpose two complementary yet distinct research directions will be followed, also considering the great number of solicitations these texts offer. On one hand an analysis of music and sounds inside the narration, identified as key elements within the relationship reality/imagination, will be carried out. On the other the focus will be on those composers who have transformed, in the years, Alice's wonderful adventures into music masterpieces such as operas, ballets, orchestral suites and instrumental songs.

Keywords. Alice; Music; Transposition; Childhood; Wonders.

1. I suoni meravigliosi del mondo di Alice

Nei due romanzi di Lewis Carroll non è semplice decifrare il ruolo e la presenza del registro sonoro-musicale. La musica c'è; le sollecitazioni acustiche anche; ma non sono molte, e sono abilmente centellate dallo scrittore che sembra voler tenere costantemente, sullo sfondo della sua narrazione, un alone di riconoscibilità – sorta di velata, accennata 'colonna sonora' – ma lo fa collocando immediatamente l'*aura musicale* del testo nella medesima evanescenza che costituisce la principale prerogativa dell'orizzonte di Alice. L'indefinitezza, la felice ambiguità tra reale ed irreale, il *nonsense* divenuto 'abito' narrativo ed esistenziale di scrittore e protagonisti, si adagiano confortevolmente in un tessuto sonoro labile e trasparente che, in quanto poco percepibile secondo le codificate e rigide leggi del reale, si rivela forse – nel rispetto delle 'regole capovolte' care a Carroll – quale elemento tra i più significativi ed importanti del racconto.

I primi spunti che incontriamo nel testo sono piccoli riferimenti a rumori accennati, come il «grugnito» emesso dal Topo ed il «fruscio di piccoli passi in lontananza» del Coniglio Bianco¹; o ancora il «sibilo» del piccione che vola.

Man mano che si avanza nel racconto, Alice 'accetta', senza timore alcuno, di ritrovarsi in un 'di là' meraviglioso, nel senso più ampio del termine², e tale accettazione tro-

¹ Quando non indicato diversamente, per i testi dei due romanzi di Carroll si fa riferimento a L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, trad. it. di Masolino D'Amico, Milano, Mondadori, 2014 (1978).

² E ricordiamo che 'meraviglioso' si riferisce, in una ricostruzione puntuale della etimologia e del significato lato del termine, a tutto quanto genera meraviglia e, comunque, si trova in diretta connessione con il sorprendente, l'innaturale, l'arcano e l'imprevedibile. Non lontano, quindi, da un registro prossimo anche al 'perturbante' che gli si rivela – ed Alice ne è felice testimonianza – contesto narrativo ed emotivo di indubitabile

va una sorprendente corrispondenza in termini di ‘ampliamento’ sonoro. Un ampliamento che arriva a compiersi nella prima manifestazione di natura ‘musicale’, in un percorso che sembra rispettare l’evoluzione stessa della dimensione acustica (e del corrispondente spettro emotivo): dal rumore al suono; dal suono alla musica. Alice, infatti, arrivata presso la dimora della Duchessa, percepisce il baccano infernale di quell’interno domestico surreale mediante tonfi, grida, starnuti e tutti i rumori/suoni che sembrano costruire un moto vorticoso, febbrile e folle, culminante nella assurda e bislacca *ninna nanna* con tanto di coro a sostegno armonico delle incredibili strofe:

*Trattalo male il tuo bambino
E se starnuta, dagliete sode:
Lo fa soltanto, il birichino,
Perché di dar fastidio gode.*

CORO
(al quale si univano la cuoca e il bambino)
Uau! Uau! Uau!

*Io tratto male il mio bambino,
Quando starnuta gliete do sode:
È infatti segno che il suino
Mangia il suo pepe, e non mi ode*

CORO
*Uau! Uau! Uau!*³

È il primo testo cantato del romanzo, e fa seguito ai versi – soltanto recitati, in quel caso – che avevano contraddistinto l’incontro tra Alice e il Bruco, non meno surreale e ‘liberatorio’ rispetto a consequenzialità logiche e ‘strette’ di norme e prassi consolidate e ‘opportune’. *Babbo William* apre la via alla decostruzione semantica della parola che, in quanto processo di felice ribaltamento del ‘comunemente accettato e verificabile’, diviene la prima porta di accesso verso un mondo che Carroll edifica proprio in virtù della sospensione di tutte le coordinate certificate possibili: spaziali, temporali, lessicali e semantiche.

La sonorità musicale avanza, nel testo, insieme al progressivo ‘svuotamento di senso opportuno’; si delinea, così, un ‘senso di fondo’, classificabile letterariamente – e riduttivamente – come *nonsense*, che forse diviene *altro senso*, nella misura in cui si fa generatore di alterità assoluta; codificatore di universi paralleli; vero e proprio propulsore di alternativa esistenziale, non relegabile nella sfera dell’ironico scambussolamento delle regole precostituite e quindi nel ‘semplice’ registro del ‘senza senso’⁴.

vicinanza. A tal proposito cfr. M. Meslin (a cura di), *Il Meraviglioso. Misteri e simboli dell’immaginario occidentale*, Milano, Mursia, 1988; C. Rodia, A. Rodia, *L’evoluzione del meraviglioso: dal mito alla fiaba moderna*, Napoli, Liguori, 2012.

³ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., pp. 58-59. Si riporta, per completezza, anche il testo originale (p. 132), che restituisce una più adeguata e suggestiva impressione dell’elemento musicale che tale *ninnananna* rappresenta: *Speak roughly to your little boy, / And beat him when he sneezes: / He only does it to annoy, / Because he knows it teases. / CHORUS Wow! wow! wow! / I speak severely to my boy, / And beat him when he sneezes: / For he can thoroughly enjoy / The pepper when he pleases! / CHORUS Wow! wow! wow!*

⁴ Cfr. C. Palaia, *Alice tra nonsense e realtà: la potenza creativa nella letteratura vittoriana*, Firenze, Athena

La musica, per quanto resti sullo sfondo in un paradossale ‘accenno costante’, si eleva a categoria ricostruttiva di questo *altro* senso. Presente ma defilata, in ‘narrativo agguato’; in significativa e scenografica postura rispetto al tessuto stesso della narrazione.

E, nella narrazione, la musica torna in termini più definiti grazie al dialogo tra Alice, la Finta Tartaruga e il Grifone; e diviene oggetto di discussione, di ricordo, di racconto. Tra le materie studiate dalla Finta Tartaruga compare una sola disciplina (o, al massimo, un paio) che non ha bisogno di essere stravolta nella sua essenza e nella sostanza: tra lezioni (ovviamente nel senso punitivo del termine, che quindi andavano lentamente e finalmente a diminuire) che, a seconda delle diverse traduzioni, potremmo intendere come di «Scoria», «Mistero», «Ambizione, Distrazione, Mortificazione e Bruttificazione», «Spreco e Catino», «Riso e Cruccio», restano coerentemente fedeli alla loro origine soltanto le lezioni di «francese» e di «musica».

Ad una prima occhiata pare evidente quanto le due materie vadano irrisse, nella meccanica narrativa di Carroll, proprio per ciò che rappresentano, ovvero il perfetto corredo di una ben-educata bambina vittoriana; e quindi perché storpiarne la forma se siamo fermamente intenzionati ad irriderne precisamente il contenuto?

Ma ad una più attenta osservazione ci pare chiaro che la musica viene ‘tutelata’, nella sua integrità, perché partecipa già con la sua stessa essenza alla pratica trasformativa che investe il mondo di Alice. La musica è parte di entrambi i mondi; forse la presenza nei ricordi di Alice e della Finta Tartaruga dà testimonianza di una asemanticità (assoluta prerogativa dell’arte musicale) che la colloca di diritto sul liminare dei mondi carrolliani, senza che ci sia bisogno di intervenire su di essa, anzi riconoscendola quale elemento di avvaloramento e consapevolezza rispetto a tutto quanto Alice vive (e Carroll costruisce).

Ed il ricordo di Alice era già tornato, in precedenza, ai suoi studi musicali quando, al cospetto di una delle compagnie più bislacche e irriverenti che la letteratura possa annoverare, il discorso era caduto sul tempo. Il tempo immobile e ripetuto del Cappellaio, e il tempo ritmato e matematicamente organizzato della musica da ‘studiare’, si confrontavano nella più infantile e disincantata modalità, in una di quelle elaborazioni che, grazie anche alla musica, finiscono per ampliare gli spazi della realtà ‘alternativa’ di Carroll:

Alice sospirò, stanca. «Secondo me potreste impiegare meglio il vostro tempo» disse «invece di sprecarlo con indovinelli senza risposta.» «Se tu conoscessi il tempo come lo conosco io» disse il Cappellaio «non ne parleresti con tanta confidenza.» «Non so cosa vuoi dire» disse Alice. «Certo che non lo sai!» disse il Cappellaio, agitando sprezzante il capo. «Scommetto che non ci hai nemmeno mai parlato, col Tempo!» «Forse no,» rispose prudente Alice «ma so che devo batterlo quando ho lezione di musica.» «Ah! Questo spiega tutto» disse il Cappellaio. «Non gli va di essere battuto. Se invece ti fossi mantenuta in buoni rapporti con lui, lui farebbe fare al tuo orologio tutto quello che vuoi tu»⁵.

E a conferma di quanto sia diretto il legame tra tempo della vita e tempo musicale, il Cappellaio ricorda che i suoi buoni rapporti con tempo ed orologio si sono interrotti pro-

Editoriale, 2011.

⁵ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., pp. 68-69.

prio in occasione di una ‘esecuzione musicale’⁶, durante la quale la Regina gli rivolse l’accusa di aver ‘assassinato il tempo’⁷, con conseguente – scontata – minaccia di decapitazione.

Nel decimo capitolo la musica, finalmente, incontra la danza, in una prima relazione coreutica che Carroll affida alla Quadriglia delle Aragoste, danza figurata e surreale, che sancisce il realizzarsi della definitiva sospensione di regole logiche certificate: parole senza senso nella canzone, protagonisti zoomorfi privi di qualunque legame (merluzzi e aragoste), passi incerti e piedi pestati; ma, a sostegno di tutto, la musica. Una canzone stonata ed assurda, che trascina personaggi e lettori nell’universo convulsivo di gesti che si ‘riempiono’ di spessore sonoro; le cui fibre si significano di suono e si ritrovano, alla fine del capitolo, nella ‘struggente’ melodia di una ‘notturna’ ed enigmatica *Zuppa di Tartaruga*, cantata tra singhiozzi, con Alice che va via col Grifone, «mentre sempre più indistinte giungevano, trasportate dalla brezza che li seguiva, le malinconiche parole: *zu-uu-uppa noo-oottur-naaa, O bella Zuppa!*»⁸

Il registro malinconico di un crepuscolo notturno accanto alla zuppa che diviene rimpianto; il tutto in una musica che mescola, infastidisce, confonde e sostiene; e che prelude al gran finale, colmo – guarda caso – di rumori e suoni capaci di narrare.

Durante il processo – culmine del capovolgimento di ogni logica causale e consequenziale – Alice non ci sta più; si ribella, protesta, cede alla voglia di reagire di fronte a tanta sfrontata, presuntuosa e prepotente irrazionalità. Ovviamente, quindi, si sveglia. Si sveglia tra le affettuose e premurose braccia della sorella, che sembra riapparire (o apparire, dato il tanto fugace riferimento che Carroll le dedica all’inizio del libro) apposta per ricevere il ‘testimone dell’incanto’ da un’esausta Alice, che la lascia lì, facendole dono del suo sogno mediante il racconto, adagiandola su un letto di fantasia che, mai come adesso, si rivela come dimensione sonora, e rispetto a cui la musicalità del tessuto narrativo si ritrova quale elemento *medium* tra veglia e sogno; tra reale e immaginario; tra normalità e meraviglia.

La sorella di Alice ascolta il racconto e, rimasta sola, si addormenta a sua volta, ‘consegnandosi’ all’*aura* dell’incerto; al profilo del magico. Non appena compie questo passo onirico, Carroll utilizza un riferimento sensoriale assolutamente preciso, e si tratta di quello acustico e sonoro: la sorella di Alice piomba diretta nel sogno narrato e lo fa grazie a tutto ciò che, del sogno, si ‘ascolta’:

...e mentre ascoltava, o le pareva di ascoltare, tutto il luogo intorno a lei divenne vivo delle strane creature del sogno della sua sorellina.

I lunghi fili d'erba *frusciavano* ai suoi piedi per il passaggio frettoloso del Coniglio Bianco... il Topo spaventato *sguazzava* nel vicino laghetto... udiva il *tintinnio* delle tazze della Lepre Marzolina e dei suoi amici seduti al loro pasto interminabile, e la *voce stridula* della Regina che mandava al patibolo i suoi disgraziati ospiti... ancora una volta il porcellino di latte *starnutiva* in braccio alla Duchessa, fra i *tonfi* di pentole e piatti...ancora una volta lo *strillo* del Grifone, lo

⁶ Si tratta di *Twinkle, twinkle, little bat!*, parodia della famosa *Twinkle twinkle little star* di Jane Taylor, testo ancora oggi presente nell’immaginario collettivo dell’infanzia.

⁷ Nel testo Carroll scrive letteralmente «Killing time», espressione polivalente, poiché accanto al classico significato di ‘perder tempo’ ed ‘oziare’, collocata in un contesto musicale diviene, ovviamente, anche riferibile al ‘maltrattamento’ che la musica, quando non studiata ed eseguita a dovere, subisce da chi la esegue in modo maldestro.

⁸ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., p. 105.

stridore della matita della Lucertola e il *rantolo* dei Porcellini d'India repressi riempirono l'aria, frammisti ai *singhiozzi* lontani dell'infelice Finta Tartaruga.⁹

A sostegno della dimensione acustica, quasi a protezione di questa incantata scenografia sonora, Carroll utilizza gli occhi e, quindi, la vista. Gli occhi chiusi della sorella di Alice custodiscono il 'contesto meraviglioso del sogno'; le palpebre, serrate, catturano scampoli di immagini ma... no! Non si tratta di immagini: magicamente gli occhi serrati racchiudono suoni; ed il confine tra mondi è affidato al carattere transitorio e trasformativo che l'orizzonte acustico, sonoro e musicale fornisce al ricordo, al sogno e al racconto; tramite il velo della vista felicemente negata:

Così se ne restò lì ad occhi chiusi, quasi credendosi nel Paese delle Meraviglie, pur sapendo che le sarebbe bastato riaprirli e tutto sarebbe ridiventato la prosaica realtà... l'erba avrebbe *frusciato* smossa soltanto dal vento, e il laghetto si sarebbe *increspato* sotto l'ondeggiare dei giunchi... il *tintinnio* delle tazzine da tè sarebbe ridiventato quello delle *campane* delle pecore, e gli *strilli* acuti della Regina la *voce* del pastorello... e gli *starnuti* del bambino, lo *stridere* del Grifone e tutti gli altri *rumori* sarebbero mutati (lo sapeva) nel *clamore* confuso dell'aia affaccendata... mentre i *muggiti* delle mucche lontane avrebbero sostituito gli accorati *singhiozzi* della Finta Tartaruga.¹⁰

La dimensione acustica del sogno diviene, negli ultimi passaggi del romanzo, prosima alla dimensione nostalgica e dolcissima del ricordo; ma al contempo, in un veloce spunto di accelerazione narrativa, il confortevole 'smarrimento' sonoro cui la sorella di Alice si abbandona arriva a confinare con un indistinto – e non meno evanescente – futuro, anch'esso raccontato come fosse passato sognante, in una proiezione immaginifica nella quale è Carroll stesso, ormai, a rimpiangere i «felici giorni d'estate»¹¹ che tanta meraviglia ospitavano.

A partire dal consapevole e voluto 'slontanamento' del sogno, fino ad arrivare alla 'porta' sonora capace di mettere in connessione dimensioni e mondi paralleli e diversi, ci pare ineludibile l'accostamento ad un testo poetico che sembra tanto distante dai romanzi di Carroll ma che, in realtà, rivela palesi elementi di corrispondenza. Parliamo de *L'infinito*, di Giacomo Leopardi, dove ritroviamo il *dolce naufragio* quale unica possibile via di fuga esistenziale, in uno 'smarrimento auspicato' cui sembra accostabile l'*immaginazione* conclusiva del romanzo carrolliano di quasi mezzo secolo dopo; un'immaginazione che si fa *fictio*, nel senso dantesco prima e leopardiano poi, divenendo pura 'poiesi' generatrice di racconto o, addirittura, costruttrice di realtà¹².

E cosa immaginava, a sua volta, Leopardi? O meglio, cosa 'si fingeva' nel pensiero? Quale canale permetteva di connettersi alla dimensione 'altra' del rapporto col mondo e

⁹ Ivi, p. 122. I corsivi, volutamente aggiunti, evidenziano la presenza di riferimenti acustici e sonori, aumentata esponenzialmente in vista della conclusione della narrazione, laddove il mondo reale e meraviglioso tendono ad incontrarsi e confondersi, tra sogno, ricordo, racconto e memoria. Si è preferito evidenziare, in questa citazione e nella seguente, anche qualche termine non immediatamente riconducibile alla sfera acustica e sonora, ma che sinesteticamente o evocativamente 'tende' ad una sollecitazione di natura sonora.

¹⁰ Ivi, pp. 122-123.

¹¹ Ivi, p. 123.

¹² Cfr. G. Paparelli, *Fictio. La definizione dantesca della poesia*, in "Filologia Romanza", vol. VII, fasc. 3-4, 1960.

con le sue creature? Col tempo, lo spazio, il passato e il presente? Guarda caso un canale ed un 'ponte' di natura prettamente acustica e sonora, introdotti, anche lì, da una 'intercessione' di natura 'visiva': «sedendo e mirando, interminati / Spazi di là da quella», e capace poi di 'aprire' alla dimensione sonora per creare le coordinate di un *infinito* parallelo: «sovrumani Silenzi, e profondissima quiete / Io nel pensier mi fingo»¹³. In questa sorta di 'avvicendamento sensoriale', Leopardi sembra passare dalla possibilità di iniziare a vedere – mediante la vista – alla capacità di 'cogliere il senso' mediante suoni, rumori e voci. E ciò risulta tanto più verificabile quanto più ci si addentra nei versi descrittivi di questo – ormai aperto – confronto tra realtà viva, presente, 'imminente', e dimensione sfumata del passato, del ricordo, di indefinitezza mista a smarrimento, frutto di pura *fic-tio*. Tale confronto resta, infatti, rigorosamente – e poeticamente – confinato nella sfera del *sonoro*: «E come il vento / Odo stormir tra queste piante, io quello / Infinito silenzio a questa voce / Vo comparando»¹⁴, dove pare ormai evidente che negli immortali versi del recanatese si verificava quanto si sarebbe confermato, quasi cinquant'anni dopo, nell'epilogo del primo dei due romanzi dedicati ad Alice Liddell.

Le piante di Leopardi sono la voce della realtà contrapposta alla multidimensionalità del 'felice naufragio'¹⁵; dal fruscio di una erba tanto simile – attraverso la metamorfosi di tutti gli altri rumori – la realtà di Alice si 'ripresenta', serena e consapevole, alle orecchie della sorella sognante.

Nel secondo romanzo Carroll si affida ad un elemento più 'comodamente' identificabile come 'portale': lo *specchio*, infatti, rasserena la coerenza tematica del concetto stesso di 'passaggio'.

Il rapporto del testo con la musica ed i suoni, però, si conferma; quasi si libera; forse proprio grazie al fatto che, essendoci lo *specchio* a fare da porta definita e definitiva, la dimensione acustica può legarsi più liberamente alle vicende di Alice.

Il primo passaggio di rilievo, in termini sonori, diviene già testimonianza di una forte potenzialità emotiva e sentimentale del registro acustico; la neve, con un rumore soffuso e tenue, sembra *baciare* tutto ciò su cui si posa, comprese le finestre: «La senti la neve contro i vetri, Kitty? Che rumore dolce e soffice! Proprio come se fuori ci fosse qualcuno che bacia tutte le finestre. Chissà se la neve gli vuole bene, ai campi e agli alberi, ché li bacia con tanto affetto? E poi li copre ben bene e li mette al calduccio sotto una coperta bianca»¹⁶.

La neve bacia finestre, campi, alberi e prati e sembra somigliare – in maniera speculare – a quella neve che, negli anni Sessanta del secolo successivo, Italo Calvino collocherà quale candido manto a coprire vorticosità metropolitane, grigiori dell'anima, e tutti i rumori che, nel *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*¹⁷, diverranno la 'voce' di smarrimenti e 'marginalità' sociale¹⁸.

¹³ G. Leopardi, *L'infinito*, in Id., *Canti*, Milano, RCS, 2004, p. 52.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cfr. S. Natoli, *Malati d'infinito. Storia del genere umano*, in M. Dell'Aquila (a cura di), *Lecture leopardiane*, III Ciclo, Roma, Fondazione Piazzolla, 1997; G.C. D'Adamo, *Giacomo Leopardi*, Firenze, Le Monnier, 1985.

¹⁶ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., p. 150.

¹⁷ I. Calvino, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Milano, RCS Editori, 2003.

¹⁸ L. Acone, *Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel Marcovaldo di Italo Calvino*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.

Tornando ad Alice, tra un bisbiglio e l'altro arriviamo al Giardino dei Fiori Parlanti, dove la *possibilità* stessa di parlare certifica l'innalzamento dei fiori allo *status* di personaggio, e la 'vocalità' della loro modalità comunicativa si pone quale misura relazionale nei confronti della piccola protagonista: «E tutti i fiori sanno parlare?». «Parlano come te» disse il Giglio Tigrato. «Anzi più forte»¹⁹; e forte cominciano a gridare anche le petulantissime margherite: «E a questo punto le margherite si misero a strillare tutte insieme, finché l'aria non parve piena delle loro vocette stridule»²⁰.

Avanzando nel racconto, la 'fluidità' del registro sonoro aumenta, e consente una commistione semantica all'interno della quale i fattori emotivi, sentimentali, psicologici e comportamentali dei protagonisti restano costantemente legati a un dato di natura sonora e musicale: tanti sono i *cori* che partecipano ai discorsi, enfatizzano, dialogano, contrastano o complicano: «Su! Fa' vedere il biglietto, bambina!» continuò il Controllore (...) E moltissime voci dissero tutte insieme («come il coro di una canzone» pensò Alice): «Non farlo aspettare, bambina!» (...) «Temo di non averlo», disse Alice in tono spaventato²¹. E quando non basta la decifrazione del contenuto si va nel meta-registro della sonorità negata, significativa quanto quella affermata, in un vuoto di suoni che nulla ha da invidiare alla 'non-musica' di John Cage²²: «Alice pensò: «Allora non serve a niente parlare». Le voci [del coro] non risuonarono questa volta, dato che non aveva parlato, ma, con sua grande sorpresa, *pensarono* tutte in coro (spero che voi comprendiate cosa vuol dire *pensare in coro* – perché io debbo confessare che non lo comprendo)»²³. Carroll si smarrisce felicemente in un *nonsense* che va al di là del registro linguistico e semantico, ma che si eleva alla aleatorietà pura tra detto, non detto e pensato, dove non c'è più definita – o definibile – corrispondenza tra atto da compiere (parola, espressione, pensiero) e contenuto dell'atto stesso.

L'incontro con Tweedledum e Tweedledee è letteralmente 'permeato' di musica, e a più livelli: inizia con bislacche vocine provenienti dai due strani esseri, e continua con la vecchia canzone che torna alla mente di Alice e che, altro esempio di *nursery rhyme*, viene utilizzata come gioco linguistico privo, ancora, di senso. L'episodio culmina coreuticamente, in una danza che coinvolge i due fratelli e la protagonista, e che si regge su una vera e propria musica generata dalla natura: «lei non si sorprese quando sentì della musica, che pareva provenire dall'albero sotto il quale ballavano. La musica era prodotta (a quanto poté giudicare Alice) dai rami che si strofinavano l'uno contro l'altro, come archetti e violini»²⁴.

Tra rumori e grida, canzoni e poesie, il racconto arriva alla malinconica ballata del Cavaliere Bianco – che sfuma nel tenue registro interiore della separazione – per poi toccare una elaborazione più complessa dell'elemento musicale quando Alice, in compagnia delle due regine, passa dalla musica della ninna nanna al sordo rumore del 'regale russare', per poi assistere alla magica metamorfosi sonora, laddove «Quel russare si faceva più distinto a ogni momento, sempre di più assomigliando a un'aria musicale»²⁵; aria musicale che prelude a cori e canzoni a sostegno dei brindisi per la novella Regina Alice.

¹⁹ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., p. 163.

²⁰ Ivi, p. 164.

²¹ Ivi, p. 175.

²² Ci si riferisce, ovviamente, alla composizione 'silente' di John Cage 4'33".

²³ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., pp. 175-176.

²⁴ Ivi, p. 189.

²⁵ Ivi, p. 268.

Il risveglio è ormai imminente, e la meraviglia si sublima, come nel primo romanzo, nella dimensione del sogno e del ricordo; sfuma magistralmente con un testo poetico dello stesso Carroll, nel quale egli riversa la struggente e commossa malinconia proiettata sull'immagine della 'sua', vera, Alice, che infatti compare nelle iniziali dei versi (acrostici) in tutta la sua 'anagrafica' presenza: Alice Pleasance Liddell.

Il testo va a chiudere un cerchio lirico e musicale che Carroll aveva aperto con la poesia dedicatoria del primo romanzo, e narrativamente ricolloca l'autore in quei dolci pomeriggi, in gita, ma in un senso di allontanamento e finitudine chiaramente 'conclusivo'.

2. Alice tra musica e danza

E proprio l'ultima poesia di *Attraverso lo specchio* 'apre' la riflessione sulla musica che può derivare, potenzialmente, dai romanzi di Carroll: non si tratta – ci chiediamo – di una letteratura particolarmente 'adatta a divenire musica'?

Ed è quanto si è chiesto, evidentemente, un compositore contemporaneo come David Del Tredici, che ha dedicato oltre un quarto di secolo a comporre brani ispirati ad Alice²⁶. Una sorta di letterario, artistico ed istintivo 'innamoramento' che Del Tredici ha vissuto mediante un avanzamento 'confidenziale' ed estetico nei confronti dei romanzi di Carroll.

Due gli elementi di rilievo che ci paiono determinanti: il primo riguarda la varietà musicale che va dalla musica lirica alla sinfonica; dal canto allo strumento solo. È un dato importante soprattutto osservando il vero e proprio processo di graduale 'trasposizione artistica'²⁷ che Del Tredici, come grandissimi compositori prima di lui, mette in campo a sostegno di una vera 'trasformazione' del mezzo artistico nel rispetto della stessa aura emotiva di partenza; della stessa impressione sentimentale che scaturisce da personaggi e narrazione e, in un ampliamento di potenziale estetico, 'si fa' musica mediante la capacità rielaborativa di chi traspone. Il processo passa attraverso due fasi ben individuabili: prima il compositore trova un tema che si sposa in maniera assolutamente 'adeguata' al riverbero emotivo e sentimentale del testo; dopo, una volta che musica e testo divengono aspetti dello stesso spettro contenutistico, la *fluidità* – peculiarità paradigmatica dell'interdisciplinarietà – consente di permeare del medesimo contenuto d'arte – e delle impressioni ed emozioni da esso scaturenti – testo e musica indifferentemente. La musica, prima legata ai versi e alle parole, può ormai felicemente 'slegarsi' dal dato linguistico avendone, intanto, acquisito senso ed essenza. Del Tredici fa lo stesso ispirandosi proprio ad *Acrostic song*, che diviene, al contempo, canto su musica e musica pura. Il tema è lo stesso, i brani sostanziano una 'abitudine d'ascolto' che rende 'prossime' lettere e note; e *Acrostic song*, dalla successione di versi di Carroll, arriva a diventare 'compiutamente' la successione di note, armonie e melodie di Del Tredici.

²⁶ Dal 1968 al 1995 Del Tredici ha composto, in successione, *Pop-Pourri*; *An Alice Symphony*; *Illustrated Alice*; *In Wonderland*; *The Lobster Quadrille*; *Adventures Underground*; *Vintage Alice*; *Final Alice*; *Child Alice*; *In Memory of a Summer Day*; *Trumphant Alice*; *Interlude and Ecstatic Alice*; *Happy Voices*; *Quaint Events*; *All in the Golden Afternoon*; *Acrostic Paraphrase*; *Virtuoso Alice*; *Haddocks' Eyes*; *Heavy Metal Alice*; *Cello Acrostic*; *Cabbages and Kings*; *Dum Dee Tweedle*, spaziando dall'Opera al Musical, dalla musica da camera ai virtuosismi per strumento solo.

²⁷ Per una lucida, semplice e significativa analisi del concetto di trasposizione artistica cfr. C.S. Brown, *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Roma, Lithos Editrice, 1996.

Il secondo elemento distintivo dell'arte rielaborativa di Del Tredici apre ad ulteriori confortevoli connessioni e riguarda lo stile compositivo in senso stretto. Del Tredici proviene da studi musicali allargati e, sebbene vanti esperienze anche nel campo della musica seriale e dodecafonica, egli utilizza, per tutto il lunghissimo 'ciclo' di Alice, una cifra musicale 'neoromantica', tendente a ricollocare la narrazione musicale in un alveo di diretta derivazione romantica²⁸. Questa considerazione diviene illuminante se accostiamo la produzione di Del Tredici alla letteratura che, nella storia della musica, ha visto le più importanti rielaborazioni di storie, racconti, romanzi e fiabe per bambini e ragazzi, ivi comprese le altre versioni dei capolavori di Carroll, nelle quali si sono cimentati diversi musicisti.

La 'misura' di questo stile musicale è senz'altro riconducibile, come figura di riferimento, a Pëtr Il'jč Čajkovskij, compositore capace di 'rivisitare' il Romanticismo in un *Tardo Romanticismo* mai imitativo; sempre in grado di rielaborare la struttura espositiva e la codificazione sentimentale e contenutistica. Čajkovskij diventa doppiamente importante, poi, quando coglie, della narrazione musicale, una potenzialità ulteriore: l'orizzonte coreutico.

Ricordiamo i tre grandi balletti del russo: *Lo Schiaccianoci*, *Il Lago dei Cigni* e *La bella addormentata*. Sono capolavori senza tempo derivanti da narrazioni letterarie che Čajkovskij ripercorre con la sua musica. Musica che, a sua volta, sostiene la grazia e la leggiadria di gesti sapienti, organizzati, eleganti; musica che, indubbiamente, apre la strada ad una consapevolezza – tardo e neo romantica – che si ritroverà quale *topos* musicale e narrativo in seguito.

Walter Slaughter²⁹, Ursuk Chin³⁰, Alan John³¹, Danny Elfman³², Jobi Talbot³³ sono solo alcuni degli importanti ed affermati musicisti che, dalla fine del secolo XIX fino ai nostri giorni, hanno affrontato il personaggio di Alice e le meravigliose storie di Carroll. Si tratta di musical, opere liriche, suites, colonne sonore cinematografiche e, ovviamente, balletti.

E in tutte le *trame sonore* di questi musicisti ritroviamo, intatta, la cifra di un *Neoromanticismo* che si conferma, attraverso epoche e autori, il *leitmotiv* stilistico-musicale della narrazione fiabesca. Čajkovskij sembra aver tracciato una linea dalla direzione certa e ineludibile; una traiettoria musicale dai confini delineati quanto fluttuanti, che ritrovano nella certezza della 'melodia', e nella sua rassicurante riconoscibilità, il riferimento più affidabile.

Ci pare possibile, così, isolare degli elementi di 'rifrazione' artistica relativa ad Alice, che da Čajkovskij in poi sono individuabili, da un lato, nel 'tipo' di musica più idoneo alla narrazione musicale – ovvero il canone Tardo-Neo-romantico –; dall'altro, in un 'potenziale artistico' che non si esaurisce nella dimensione della 'sola' musica, ma si amplia al 'gesto' sonoro e musicale per eccellenza: il gesto della danza.

²⁸ David Del Tredici è uno dei maggiori esponenti del *Neoromanticismo* musicale del XX secolo, che va a completare una sorta di *fil rouge* che, dalle declinazioni pure del Romanticismo ottocentesco, si rinnova nel *Tardo romanticismo* e si 'compie' nel *Neoromanticismo* degli anni e dei compositori a noi più vicini.

²⁹ *Alice in Wonderland*, musical, parole di H. Saville Clark, 1886.

³⁰ *Alice in Wonderland*, opera lirica, 2007.

³¹ *Through the looking glass*, opera lirica, 2008.

³² *Alice in Wonderland*, colonna sonora per l'omonimo film di Tim Burton, 2010.

³³ *Alice's Adventures in Wonderland*, balletto, 2010; *Alice's Adventures in Wonderland*, suite, 2012.

L'orizzonte coreutico-musicale che si apre, così, nella rilettura dei romanzi di Carroll, parte dalla considerazione dello stesso Čajkovskij di poter creare una sorta di «clima emotivo» a supporto della grazia dei movimenti in scena. Il grande musicista non ha mai composto ispirandosi direttamente a Carroll, ma la sua 'impronta' musicale è talmente forte da essersi imposta quale paradigma musicale rielaborativo.

Troviamo conferma di ciò in una sorprendente operazione artistica che, negli anni Novanta del secolo appena trascorso, il compositore americano Carl Davis ha messo in piedi, sfruttando tutte le potenzialità di quanto fin qui descritto. Gli viene commissionato da Derek Deane un balletto su Alice, ma la richiesta – a nostro avviso illuminata – include una specifica indicazione musicale: Deane vuole che la base musicale sia elaborata su musiche di Čajkovskij, e non su partiture nuove e originali. Arriva, così, una sorta di 'certificazione' che coglie, nella musica del compositore russo, una specie di funzione 'archetipica' direttamente collegata, da un lato, ad una corrispondenza con elementi letterari che ciclicamente ritornano e si confermano (quasi proppiane – e riutilizzabili – 'funzioni' musicali); dall'altro, alla dimensione coreutica. Ciò consente al musicista di scomporre alcuni temi da composizioni di diversa natura (pianistiche, sinfoniche, strumentali) per poterli poi ricomporre in un sostegno narrativo riferibile alla storia di Alice e ad una sua rappresentazione danzata. Davis, del resto, si trova di fronte alla produzione di un autore che, durante tutti gli anni della sua vita, si è confrontato con la letteratura di ogni tempo e luogo passando, con balletti, opere, musiche di scena e sinfonie, da Hoffmann a Shakespeare, da Perrault a Puškin, da Tolstoj a Gogol³⁴. Davis riesce a creare, così, una 'scenografia musicale' intrisa di letteratura, nella quale la 'storia' di Alice si accomoda con conforto e coerenza tematica.

E ancora, a 'parziale completamento' di una panoramica relativa alle trasposizioni musicali dei romanzi di Carroll, Jobi Talbot, il più giovane dei compositori sopra citati, nato nel 1971, si fa testimone di questa linea di 'ricostruzione' narrativa, musicale e coreutica, e infatti nel 2010 compone le musiche per un balletto di grande successo.

A distanza di soli due anni, in una direzione inversa a quella fin qui analizzata, ma altrettanto valida in termini di spessore artistico, estrapola dal balletto la sola musica, sottraendola al gesto danzato, per sublimare in pura essenza sonora l'incanto dell'universo di Alice. La *Suite* del 2012, infatti, si nutre degli stessi temi del balletto, ma narra mediante la sole note musicali.

Musica, danza, rumori, suoni e bisbigli; tutto proviene da Alice e tutto vi torna, per rinascere con ritmi, melodie, armonie, passi e volute ancora e sempre nuovi; come se ad ogni pagina sfogliata potesse aprirsi uno scrigno, prezioso, di suoni; una riserva di poiesi antica e bellissima, senza delimitazioni di sorta; un letteratura così bella da stare 'stretta' nei soli confini dei fogli scritti, per quanto connaturati ad essa.

E ad ogni pagina, allora, la musica viene fuori da lettere e parole e, disobbediente, filtra 'di qua' dal testo; come Alice, una volta ancora, si affaccia 'di là', tra sonore meraviglie.

³⁴ Sulla produzione di Čajkovskij e sulle derivazioni letterarie cfr. D. Brown, Čajkovskij, in Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti, Vol. II, Torino, Utet, 1997; C. Casini, M. Delogu, Čajkovskij, Milano, Rusconi, 1993.

Bibliografia

- Acone L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- Acone L., *Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel Marcovaldo di Italo Calvino*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.
- Avanzini A., *Il viaggio di Alice. Una sfida controcorrente*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Brown C. S., *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Roma, Lithos Editrice, 1996.
- Calvino I., *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Milano, RCS Editori, 2003.
- Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, trad. it. di M. D'Amico, Milano, Mondadori, 2014 (1978).
- Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie*, trad. it. di D. Ziliotto e *Alice nello specchio*, trad. it. di A. Lugli, Salani, Milano 2015.
- Casini C., Delogu M., Čajkovskij, Milano, Rusconi, 1993.
- D'Adamo G.C., *Giacomo Leopardi*, Firenze, Le Monnier, 1985.
- D'Amico M. (a cura di), *Il mondo di Alice*, Milano, BUR, 2006.
- Dell'Aquila M. (a cura di), *Lecture leopardiane*, III Ciclo, Roma, Fondazione Piazzolla, 1997.
- Giglio T., *Alice nel mondo dello specchio*, Milano, Universale Economica, 1952.
- Gardner M., *The annotated Alice*, Milano, Longanesi, 1972.
- Givone S., *Ermeneutica e romanticismo*, Milano, Mursia, 1983.
- Leopardi G., *L'infinito*, in Id., *Canti*, Milano, RCS, 2004.
- Meslin M. (a cura di), *Il Meraviglioso. Misteri e simboli dell'immaginario occidentale*, Milano, Mursia, 1988.
- Palaia C., *Alice tra nonsense e realtà: la potenza creativa nella letteratura vittoriana*, Firenze, Athena Editoriale, 2011.
- Paparelli G., *Fictio. La definizione dantesca della poesia*, in "Filologia Romanza", vol. VII, fasc. 3-4, 1960.
- Pirrotta N., *Poesia e musica e altri saggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Rodia C., Rodia A., *L'evoluzione del meraviglioso: dal mito alla fiaba moderna*, Napoli, Liguori, 2012.
- Ruwet N., *Linguaggio, Musica, Poesia*, Torino, Einaudi, 1983.

Poetiche del nonsense: l'esempio del *Jabberwocky*

CHIARA LEPRI

Ricercatrice di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Roma Tre

Corresponding author: chiara.lepri@uniroma3.it

Abstract. This paper deepens the nonsense poetry theme with a specific reference to *Jabberwocky's* poem, in Lewis Carroll's *Through the Looking Glass* (1871) and the creative use of portmanteau-words. It emerges that nonsense poetry is not just a reverie, but one of the many profiles with which children's literature is still expressing today with significant results on the ludic and aesthetic level. This concerns the pedagogical investigation as it is an effective opportunity to redefine the experience from the unusual, from the possible and – utopically – from the impossible.

Keywords. Lewis Carroll, Nonsense, Word Play, Children's Literature

1. Poesia nonsense

Il nonsense in poesia fa la sua comparsa in ambito anglosassone durante il periodo vittoriano e trae ispirazione da episodi del quotidiano, riletti secondo il proverbiale *humour* britannico. Certamente è con i celebri *limerick* di Edward Lear (1846) e con l'opera di Lewis Carroll che si raggiungono gli esiti più pregevoli e gustosi: non solo i due libri di *Alice*, noti ai più, sono disseminati di giochi linguistici, ma anche i poemi in versi *Phantasmagoria and Other Poems* del 1869 e *The Hunting of the Snark* (da noi tradotto col titolo *La caccia allo Snark*) del 1876 presentano un continuo ricorso al nonsense, e i romanzi *Sylvie and Bruno* e *Sylvie and Bruno concluded*, pubblicati tra il 1889 ed il 1893, sono densi di raffinati *pun*, *pastiche*, *nursery rhymes* e *tongue twister*. Occorre ricordare, inoltre, *A Tangled Tale (Una storia intricata)* del 1885 e la raccolta di lettere inviate alle bambine amiche curata da Masolino D'Amico, ricchissima di arguti giochi verbali, indovinelli e nonsense¹. Questo genere di umorismo, non a caso fiorito in un'epoca densa di tensioni sociali e di severa repressività borghese, quando non esplicitamente parodico e satirico costituì un corpus poetico efficace e durevole per un pubblico infantile grazie alla notevole carica ludica che esperiva, se pensiamo che dai romanzi di *Alice* sono tratte *nursery rhymes* che a tutt'oggi godono, in area anglofona, di una notorietà indipendente dall'opera stessa.

¹ Cfr. le edizioni italiane L. Carroll, *Fantasmagoria. Tre tramonti*, trad. it. di R. Bianchi, Milano, Mursia, 1992; L. Carroll, *La caccia allo Snark*, trad. it. di R. Sanesi, Milano, SE, 2004; L. Carroll, *Il gioco della logica*, trad. it. di O. Aurelio Simone, Roma, Astrolabio, 1969; L. Carroll, *Sylvie e Bruno*, trad. it. di F. Cardelli, Milano, Garzanti, 1996; L. Carroll, *Cara Alice... Lettere di Charles Lutwidge Dodgson*, trad. it. di M. D'Amico, Torino, Einaudi, 1985 e L. Carroll, *Una storia intricata. Racconti matematici*, trad. it. di C. Muschio, Viterbo, Stampa Alternativa, 1998. Per un'antologia ragionata dei giochi linguistici carrolliani cfr. anche J. Fischer (a cura di), *La magia di Lewis Carroll. Giochi matematici, paradossi, nonsense*, Roma-Napoli, Teoria, 1986.

La poesia *nonsense* è un genere letterario che utilizza la parola spogliandola delle intenzioni comunemente condivise: le parole, qui, si calano al servizio di chi le gioca, le accosta, le getta; esse possono produrre accordi o contrasti imprevisi, ma non sono frammenti casualmente affastellati: portano con sé una spinta intenzionale nel piano fonetico, da cui si sviluppa una produzione di senso del tutto soggettiva e autonoma, legata, cioè, alla ricezione del lettore, ai riverberi, alle risposdenze, ai processi associativi che egli attiva. Certo la poesia *nonsense* ha anche un nucleo causale, che agisce nel suo processo evolutivo in relazione all'influenza del contesto, ed un nucleo immanente, che è quello artistico e – potremmo dire – universale. L'intenzionalità della creazione poetica si dispiega su questi due piani: un *nonsense* può essere storicamente relativo, espressione evocativa in un preciso contesto culturale e sociale (per esempio “sorridere come un gatto del Cheshire” era un modo di dire in voga al tempo di Carroll²) ma vi sono costanti antropologiche che rendono efficace un gioco linguistico ovunque lo si fruisca e a distanza di molto tempo dalla sua ideazione. È il caso dei *limerick* o del *Jabberwocky*, di cui parleremo, in cui prevalgono un'intenzionalità legata alla sensazione di piacere che scaturisce dal gioco linguistico e un'intenzionalità creatrice connessa alla dimensione del gioco stesso: il piacere del comporre e dell'ascoltare poesie *nonsense* risiede nel gioco sonoro, nell'accostamento tra parole distanti (lo ribadì con forza anche Rodari, e prima di lui Breton con i poeti surrealisti), nell'effetto sorprendente e comico-dissacrante che produce.

Se poi si tratta di poesia, la questione è aperta. Volendo considerare poesia, nell'accezione più immediata ed elementare, una creazione in versi, allora sì: il *nonsense* può manifestarsi come poesia. Milli Graffi, poetessa, critica letteraria e traduttrice di Carroll, in accordo con quanto teorizzato da Elizabeth Sewell in *The Field of Nonsense*, considera le parole del *nonsense* come tessere (*bits*) di un mosaico distinte e separate, destinate a rifiutare la proprietà amalgamativa e generativa propria delle parole poetiche, volte, invece, a stabilire innumerevoli coinvolgimenti con altre parole³. Guido Almansi, al contrario, nota che “la lingua degli scrittori del *nonsense* nella sua forma più pura [...] è una delle forme naturali in cui la poesia e la letteratura possono evolvere”⁴. Anche per Carlo Izzo, anglista e critico letterario, il *nonsense* appartiene alla poesia poiché eleva a sistema l'enunciazione dell'incongruo⁵. Assumendo questo punto di vista, che indirettamente conferisce dignità e diritto di cittadinanza a molti “giocattoli poetici” per i più piccoli, è possibile guardare al gioco linguistico come a un'attività fantastica che si appropria del campo poetico e che trova un felice terreno di sviluppo, appunto, nell'ambito della poesia per l'infanzia. Il *nonsense* si delinea allora come una poesia estremamente plastica, che pare riproporre nella sua struttura lo sviluppo del linguaggio infantile e che associa al ritmo il gioco con tutta la sua valenza formativa. Tra le poesie *nonsense* si annoverano, quindi, molte filastrocche di cui anche la tradizione popolare italiana è ricca: conte, ninne nanne, in cui logica e fan-

² Sembra che un pittore della contea inglese del Cheshire disegnasse felini sorridenti sulle insegne dei locali del posto, ma si dice anche che nella medesima area geografica si producessero formaggi a forma di gatto sorridente. Cfr. M. Graffi, *Note*, in L. Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, in *Alice ne Paese delle Meraviglie e Attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2000, p. 128.

³ Cfr. M. Graffi, *Il lavoro onirico come attività intellettuale nell'organizzazione nonsensica*, in C. Marengo Vaglio, P. Bertinetti, G. Cortese (a cura di), *Le forme del comico*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1990, p. 407. Cfr. anche E. Sewell, *The Field of Nonsense*, London, Chatto & Windus, 1952.

⁴ G. Almansi, *Come scrivere ad Alice*, in “Il Verri”, n. 3, 1976, p. 49.

⁵ C. Izzo, *Storia della letteratura inglese*, Firenze, Sansoni, 1968, p. 1145.

tastica si alternano per mezzo di rime, assonanze, onomatopée, ripetizioni, evocazioni per sinestesia, metafore. Inserite in una struttura fissa, le parole producono un suono che si fa immagine, anche corporea (si pensi alla *nursery rhyme Humpty Dumpty*, in cui le parole rimandano all'aspetto fisico del personaggio: un uovo⁶), oppure rinviano a reminiscenze, associazioni mentali, percorsi onirici. È il caso, appunto, del *Jabberwocky*, in cui il *nonsense* si esprime nella sua forma più radicale sino a confondersi con un eloquio primigenio, incomprensibile eppure fortemente evocativo, un linguaggio che Genette definirebbe "allo stato poetico", o meglio: "allo stato di sogno"⁷. Un linguaggio che somiglia molto alla comunicazione prelinguistica infantile o al linguaggio interiore di adulti e bambini.

2. Il *Jabberwocky* e le parole-baule

Incontriamo il *Jabberwocky* in *Attraverso lo specchio* (1871). Alice ne rinviene il testo capovolto alla maniera leonardesca, scritto specularmente in un libro: *Ykcowrebbaj*. Eccolo, nella versione originale:

'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

'Beware the Jabberwock, my son!
The jaws that bite, the claws that catch!
Beware the Jubjub bird, and shun
The frumious Bandersnatch!

He took his vorpal sword in hand:
Long time the manxome foe he sought
So rested he by the Tumtum tree,
And stood awhile in thought.

And as in uffish thought he stood,
The Jabberwock, with eyes of flame,
Came whiffling through the tulgey wood,
And burred as it came!

One, two! One, two! And through and through
The vorpal blade went snicker-snack!
He left it dead, and with its head
He went galumphing back.

And hast thou slain the Jabberwock?

⁶ "Humpty Dumpty sat on a wall: / Humpty Dumpty had a great fall. / All the King's horses and all the King's men / Couldn't put Humpty Dumpty in his place again". Si tratta di una *nursery rhymes* molto nota nel Regno Unito, di cui esistono varie versioni. Oltre all'onomatopée, anche il significato del nome ricorda la forma del personaggio: "hump" significa "gobba", "dumpy" significa "tarchiato". Cfr. M. Graffi, *Note*, in L. Carroll, *Attraverso lo specchio*, in *Alice ne Paese delle Meraviglie e Attraverso lo specchio*, cit., pp. 302-303.

⁷ G. Genette, *Figure II. La parola letteraria*, Torino, Einaudi, 1985, pp. 119-120. Il corsivo è dell'autore.

Come to my arms, my beamish boy!
 O frabjous day! Callooh! Callay!
 He chortled in his joy.

'Twas brillig, and the slithy toves
 Did gyre and gimble in the wabe;
 All mimsy were the borogoves,
 And the mome raths outgrabe.⁸

e nella traduzione italiana di Milli Graffi (*Il Ciciarampa*, 1975):

Era cerfuoso e i viviscidi tuoppi
 Ghiarivan foracchiando nel pedano:
 Stavano tutti mifri i vilosnuoppi,
 Mentre squoltian i momi radi invano.

«Rifuggi il Ciciarampa, figliuol mio!
 Ganascia sgramia e artiglio scorticante!
 Sfuggi all'ucello Ciciacià, perdio.
 Guardati dal Grafobrancio ch'è friumante!»

La spada bigralace ei strinse in pugno;
 L'omincio drago cominciò a cercare -
 Infin che stanco sotto il pin Tantugno,
 Fermossi un poco per poter posare.

E mentre egli broncioso ponderava,
 Il Ciciarampa come d'ira spinto,
 Sbruffando sorti fuor dalla sua cava,
 Di schiuma e bava sbiastico e straminto.

L'un colpo appresso all'altro si raddoppia:
 Scric-scrac trinciava il bigralace brando!
 Lo lasciò morto, e la sua testa moppia
 A casa riportava galonfando.

«Il Ciciarampa! E lo uccidesti tu?
 Ti stringo al petto, mio solare figlio!

O gioiglorioso giorno! Ippioh! Ippiuuh!»
 Ansante, ei ridonchiava in suo giupiglio!

Era cerfuoso e i viviscidi tuoppi
 Ghiarivan foracchiando nel pedano:
 Stavano tutti mifri i vilosnuoppi,
 Mentre squotian i momi radi invano.⁹

⁸ L. Carroll, *Through the Looking Glass*, Stillwell (KS), Digireads, 2005, p. 55.

⁹ L. Carroll, *Attraverso lo specchio*, cit., p. 162. Graffi precisa in nota che il *Jabberwocky* è il frutto di un'operazione che Carroll non ripeterà mai più e che verrà ripresa nella storia della letteratura soltanto nel Novecento,

Divenuto assai celebre in Inghilterra, il *Jabberwocky* è un componimento interamente costituito da neologismi onomatopeici che suggeriscono parole conosciute e retto da una struttura sintattica e grammaticale pertinente e chiara. Anche le forme poetiche sono rigorosamente rispettate: quartine, versi, rime (ABAB), metro giambico; il poema riecheggia, inoltre, un genere di poesia romantica che esalta figure eroiche con toni suggestivi: in questo caso, si intuisce che siamo dinnanzi al racconto dell'uccisione di una creatura fantastica, una sorta di drago con testa di scorfano, zampe di gallina e ali di pipistrello, come si evince dall'efficace illustrazione di John Tenniel (1871). Ma tornando all'analisi letteraria, opportunamente Jean Jacques Lecercle ne opera una lettura linguistica sistematica, che spinge a interpretare il testo su quattro livelli: fonetico, morfologico, sintattico e semantico: "On the *phonetic* level, we shall note that the text is eminently readable, an excellent choice for public reading. All the words can be pronounced, even the coined ones, because they all conform to the phonotactics of English, i.e. to the licit ways of combining phonemes. [...] At this level, the stanza is a perfectly acceptable, even normal, text. Things are equally normal when we go into *morphology*. The stanza is made up of words, separated by the usual blanks and punctuation signs. [...] *Syntax* is equally coherent. We have sentences, easily analysed into syntagmata, and we can ascribe a part of speech to every word: 'slithy' is an adjective, and 'toves' a noun in the plural: they are part of the subject noun phrase, which combines with the verb phrase 'did gyre and gimble in the wabe', to form a sentence. So coherent is the syntax that potential ambiguities are easily resolved"¹⁰. Ma è sul piano del significato che la questione si complica: "Things are not so rosy, however, when we reach the fourth level, *semantics*. There, we draw a blank. We understand grammatical words like articles, prepositions and auxiliary verbs, but the normally meaningful words. Nouns, adjectives and verbs, are meaningless. Nor do Humpty Dumpty's explanations really help"¹¹. Il riferimento dello studioso è al lavoro che Lewis Carroll compie attraverso le cosiddette *portmanteau-word* o "parole-baule": per esempio, "slithy", che troviamo nel primo verso del *Jabberwocky*, è formata dalla parola "slimy" (limaccioso, fangoso) e dalla parola "lithe" (agile, svelto); ne risulta, per condensazione¹², un lemma d'invenzione che significa approssimativamente "liscio e laborioso". Carroll stesso ci dà una precisa definizione di parola-baule in *Attraverso lo specchio* attraverso le sussiegose spiegazioni di Humpty Dumpty:

da Joyce (il riferimento è al *Finnegans Wake* di Joyce, 1939) e dalle avanguardie europee (da ricordare, inoltre, la traduzione de *I fiori blu* di Queneau ad opera di Calvino, in cui troviamo il neologismo "tossulta", tossisce + sussulta). Precisa inoltre che la prima strofa è una composizione giovanile, scritta all'età di ventitré anni per divertire i fratelli e le sorelle e pubblicata nel "Misch Masch", un giornalino che Carroll componeva ad uso domestico. La poesia era scritta in caratteri runici. La traduzione di Milli Graffi, scelta in questa sede, è utilizzata anche nella versione in lingua italiana del film *Alice in Wonderland* di Tim Burton (2010).

¹⁰ J.-J. Lecercle, *Philosophy of Nonsense. The Intuitions of Victorian Nonsense Literature*, London, Routledge, 1994, p. 21.

¹¹ Ivi, p. 22.

¹² Ne *Il motto di spirito*, Freud mostra un esempio di condensazione tra due parole, familiari + milionari = familionari, un neologismo/motto di spirito che porta con sé il significato dell'accorpamento di due parole ed è fortemente soggettivo, ossia collegato con la storia di chi lo pronuncia. Cfr. S. Freud, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Torino, Boringhieri, 2004, p. 44. Cfr. anche T. Kemeny, *Il motto di spirito e il nonsense*, in F. Fornari (a cura di), *La comunicazione spiritosa. Il motto di spirito da Freud a oggi*, Firenze, Sansoni, 1982.

«*Cerfuoso* significa che sono le quattro del pomeriggio – il momento nel quale si cominciano a mettere sul fuoco le cose per la cena».

«Va bene, ho capito» disse Alice. «E *viviscidi*?»

«Be', *viviscidi* significa "svelti e scivolosi". "Svelto" nel senso di "attivo". È come un baule, capisci, ci sono due significati imballati dentro una parola». [...]

«Poi, *mifri* vuol dire "fragili e miserabili" (eccoti un'altra parola-baule). E un *vilusnuoppo* è un uccelletto magro e bruttino con le penne come spuntoni che gli vengono fuori da tutte le parti – una specie di spazzolone vivente».¹³

E se nella prefazione al *sequel* di Alice si premura di fornire mere indicazioni di pronuncia, è nella prefazione a *La caccia allo Snark* che l'autore chiarisce il concetto di *port-manteau-word*: "Poiché il presente poema è in qualche modo connesso al canto del Jabberwock, colgo l'occasione per rispondere a una domanda che mi è stata posta più volte, e cioè come si debba pronunciare «viscagili tasselli» [si tratta dei "viviscidi tuoppi", così tradotti da Graffi] [...]. La teoria di Humpty Dumpty, dei due significati ficcati in una sola parola come in un baule per abiti, mi sembra la spiegazione di tutto. Per esempio, prendiamo le parole «fumante» e «furioso». Immaginate di dover dire senz'altro tutte e due le parole, ma lasciate nel vago qual è quella delle due che direte per prima. Ora aprite la bocca e parlate. Se i vostri pensieri inclinano anche minimamente verso «fumante», direte «fumante-furioso»; se si volgono anche soltanto per la misura di un capello verso «furioso» direte «furioso-fumante», ma se possedete il più raro dei doni, cioè una mente perfettamente equilibrata, direte «frumioso [la parola si trova nell'ultimo verso della seconda strofa del *Jabberwocky*]»¹⁴. Nell'alternanza di significati che contiene, la parola-baule si presenta come una parola instabile, una parola-cerniera¹⁵, che apre a diverse ramificazioni e interpretazioni, forse infinite. Gilles Deleuze, per questo, l'ha definita "parola esoterica"¹⁶ nella sua *Logica del senso*.

3. L'enigma della traduzione

È evidente come un tale "capolavoro di una semantica fittizia ma efficiente"¹⁷ abbia rappresentato una sfida per molti scrittori e studiosi, che ne hanno tentata una traduzione anche indipendente dal libro in cui si trova. In ambito internazionale, Masolino D'Amico ricorda l'illustre traduzione tedesca di Robert Scott, grecista e autore, col padre di Alice Liddell, del prestigioso dizionario greco Liddell-Scott: *Der Jammerwock* ("*Es brillig war. Die schliegte Toven*") (1872); Milli Graffi annovera le versioni francesi *Le Jaseroque* ("*Il brilque: les toves lubricilleux*") (1947) di Frank L. Warrin, il *Jabberwocheux* ("*Il état reveneure; les slictueux toves*") (1947) di Henri Parisot e quella di Antonin Artaud (1947) ("*Il état roparant, e les vligueux tarands*"); vi sono poi, oltre alla versione di Graffi qui utilizzata, le traduzioni italiane di Giuliana Pozzo ("*Era listro e le calimbe*") (1952); *Il*

¹³ L. Carroll, *Attraverso lo specchio*, cit., p. 221.

¹⁴ L. Carroll, *La caccia allo Snark*, cit., pp. 13-14. "Snark" stesso è una parola-baule formata da "shark" (squalo) e "snake" (serpente).

¹⁵ Cfr. P.A. Rovatti, *Nel mondo di Alice*, in "Aut Aut", n. 276, 1996, p. 86.

¹⁶ Cfr. G. Deleuze, *Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 45-49.

¹⁷ G. Manganelli, *La semantica di Humpty Dumpty*, in *La letteratura come menzogna*, Milano, Adelphi, 2004, p. 89.

Cianciaroccio di Tommaso Giglio (1954) (“Era cocino e i vivacciosi avini”), *Il Tartaglione* di Adriana Valori Piperno (1962) (“Al prepario i svatti marchi”), il *Basiliscum* di Antonio Lugli e Donatella Ziliotto per Vallecchi (1969, ad oggi pubblicata da Salani ne “Gl’Istrici d’oro”) (“Erat briccus et feriosus”), quella di Tomaso Kemeny (1975) (“Era rombo e i fangagili chiotti”), *Il Lanciavicchio* di Guido Almansi (1978) (“Era brilla e i fanghilosi tavi”) e il *Ciarlestroniana* di Masolino D’Amico (1978) (“Era brillosto, e i tospi agiluti”)¹⁸. Quest’ultima traduzione è utilizzata anche in un recente albo illustrato pubblicato da Orecchio Acerbo con i disegni di Raphaël Urwiller¹⁹.

Interessante risulta la riflessione del commediografo, attore e regista francese Antonin Artaud, traduttore sì di Lewis Carroll, ma assai critico dinnanzi al canto del *Jabberwocky*. Scrive, infatti, nel 1945 a Henri Parisot, traduttore e editore vicino ai surrealisti: “Mi ricordo soltanto di aver fatto nel 1943, durante l’estate, una traduzione di un frammento di quel *Jabberwocky* di cui mi parla e che del resto non mi piace. Ho sempre trovato che questo scritto mancasse d’anima mentre è pieno di un’infinità d’astuzie psichiche, di cui la prima è l’aver voluto scavare nel corpo della poesia da fare e non ancora fatta quella specie di assenza mentale in cui il linguaggio parla da solo [...]. E io accuso l’autore del *Jabberwocky* d’aver voluto penetrare un vuoto che non voleva esser posseduto. [...] *Jabberwocky* mi è sempre parso solo un artificio di stile, perché il cuore non c’è, [...] e non si può scrivere così, non si ha il diritto di scrivere così, una poesia che è fuori dal cuore, fuori dallo strazio e dal singhiozzo cuore”²⁰. L’accesa polemica di Artaud, che scorge nel poema carrolliano un infantilismo affettato, è ampiamente discussa da Gilles Deleuze: il genio di Artaud si misura, infine, con il *Jabberwocky* dapprima rispondendo ai criteri di Carroll e conformandosi alle regole di traduzione di altri autori francesi, quindi producendo uno “slittamento” e un “crollo centrale e creativo che ci porta in un altro mondo e in un altro linguaggio” (“Jusque-là où la roughe est a rouarghe a rangmbde et rangmbde a rouarghambde”, in italiano: “fin dove la roughe è a rouarghe ha rangmbde e rangmbde ha rouarghambde”)²¹. Ne esce un componimento altro, che scava nelle profondità intraverbali sino a disgregare ogni significazione in favore di una sonorità primitiva, che utilizza parole-baule capaci di “attivare, di infondere, di palatalizzare o di far divampare la parola affinché diventi l’azione di un corpo senza parti”²². Si tratta di un interessante esempio in cui autore e traduttore non s’incontrano, poiché il secondo si oppone provocatoriamente alla sfida del lavoro filologico che gli è richiesto; ciononostante il testo *nonsense* che Artaud propone, per quanto ‘sovversivo’, induce a prospettare una pluralità di itinerari alternativi, a ideare percorsi di senso discrezionali eppure fortemente evocativi.

¹⁸ Cfr. M. D’Amico, Nota, in L. Carroll, *Le avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie. Attraverso lo specchio*, Milano, Mondadori, 1985, p. 264 e M. Graffi, Nota, in L. Carroll, *Attraverso lo specchio*, cit., p. 294.

¹⁹ L. Carroll, R. Urwiller, *Jabberwocky/Ciarlestroniana*, trad. it. di M. D’Amico, Roma, Orecchio Acerbo, 2012.

²⁰ A. Artaud, *Due lettere a Henri Parisot*, in *Humpty Dumpty di Lewis Carroll nella traduzione di Antonin Artaud*, versione italiana di G. Almansi e G. Pozzo, Torino, Einaudi, 1993, p. 98. Cfr. anche A. Artaud, *L’Arve et l’aume. Tentative anti-grammaticale contre Lewis Carroll*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1971.

²¹ G. Deleuze, *Logica del senso*, cit., p. 80; p. 85. Cfr. anche C. Davison-Pégon, *L’Intraduisible comme revanche du non-sens? Le cas d’Artaud, traducteur*, in “Revue pluridisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Civilisations”, n. 1, 2008, <http://lcc.revues.org/125>, consultato nel novembre 2017.

²² Ivi, p. 85.

4. "Somehow it seems to fill my head with ideas"

L'effetto che il *Jabberwocky* produce nel lettore o nell'ascoltatore è ben espresso da Alice dopo aver letto il poema: «Somehow it seems to fill my head with ideas – only I don't exactly know what they are!», esclama la bambina: «In qualche modo sembra riempire la mia testa di idee – anche se non so esattamente quali!». Delle parole-baule finemente 'incastonate' tra ritmo e metro, la bambina afferra un senso fuggevole, provvisorio, fluttuante, eppure destinato a innescare un meccanismo conoscitivo e disvelatore. Più precisamente: la festosa inventività linguistica presente nel *Jabberwocky* sollecita associazioni di pensiero fertili e precorritrici di ulteriori invenzioni, lambisce memorie soggiacenti, consente di generare nuovi costrutti. Vediamo, in questo componimento, come la parola *nonsense* emerge col suo potenziale implicito, il suo farsi contenitore da abitare, campo di creatività, terreno di gioco, punto d'origine rizomatico e infinito, che ammette una logica diversa, accetta il paradosso, la mancanza di soluzioni univoche, la molteplicità di significati possibili. Non solo: un testo in metasemantica, nell'accezione che ne ha data Fosco Maraini, ossia un testo costituito da parole prive di un referente reale in un contesto sintattico pertinente, chiama in causa il lettore in prima persona, col suo patrimonio di esperienze interiori, di valori emotivi, di profondità e bellezze²³. È un testo che stupisce, spiazza, ma che al contempo diverte perché rompe con la logica del senso comune e del linguaggio-*standard*.

In questa prospettiva, e per il delinarsi come linguaggio primigenio, la poesia *nonsense* si configura non come fantasticheria fine a se stessa, ma come uno dei tanti profili lungo i quali si esprime a tutt'oggi la letteratura per l'infanzia e interessa l'indagine pedagogica poiché rappresenta un'efficace occasione di ridefinire l'esperienza a partire dalla prospettiva dell'insolito, del possibile e *anche* dell'impossibile.

Bibliografia

- G. Almansi, *Come scrivere ad Alice*, in "Il Verri", n. 3, 1976.
- A. Artaud, *L'Arve et l'aume. Tentative anti-grammaticale contre Lewis Carroll*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1971.
- A. Artaud, *Due lettere a Henri Parisot*, in *Humpty Dumpty di Lewis Carroll nella traduzione di Antonin Artaud*, versione italiana di G. Almansi e G. Pozzo, Torino, Einaudi, 1993.
- L. Carroll, *Il gioco della logica*, trad. it. di O. Aurelio Simone, Roma, Astrolabio, 1969.
- L. Carroll, *Cara Alice... Lettere di Charles Lutwidge Dodgson*, trad. it. di M. D'Amico, Torino, Einaudi, 1985.
- L. Carroll, *Sylvie e Bruno*, trad. it. di F. Cardelli, Milano, Garzanti, 1996.
- L. Carroll, *Una storia intricata. Racconti matematici*, trad. it. di C. Muschio, Viterbo, Stampa Alternativa, 1998.
- L. Carroll, *Fantasmagoria. Tre tramonti*, trad. it. di R. Bianchi, Milano, Mursia, 1992.
- L. Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, in *Alice ne Paese delle Meraviglie e Attraverso lo specchio*, Milano, Garzanti, 2000.

²³ Cfr. F. Maraini, *Gnòsi delle Fànfole*, Milano, Baldini & Castoldi, 1994, pp. 15-16.

- L. Carroll, *La caccia allo Snark*, trad. it. di R. Sanesi, Milano, SE, 2004.
- L. Carroll, *Through the Looking Glass*, Stillwell (KS), Digireads, 2005.
- L. Carroll, R. Urwiller, *Jabberwocky/Ciarlestroniana*, trad. it. di M. D'Amico, Roma, Orecchio Acerbo, 2012.
- C. Davison-Pégon, *L'Intraduisible comme revanche du non-sens? Le cas d'Artaud, traducteur*, in "Revue pluridisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Civilisations", n. 1, 2008.
- G. Deleuze, *Logica del senso*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- J. Fischer (a cura di), *La magia di Lewis Carroll. Giochi matematici, paradossi, nonsense*, Roma-Napoli, Teoria, 1986.
- S. Freud, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, Torino, Boringhieri, 2004.
- G. Genette, *Figure II. La parola letteraria*, Torino, Einaudi, 1985.
- M. Graffi, *Il lavoro onirico come attività intellettuale nell'organizzazione nonsensica*, in C. Marengo Vaglio, P. Bertinetti, G. Cortese (a cura di), *Le forme del comico*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, 1990.
- C. Izzo, *Storia della letteratura inglese*, Firenze, Sansoni, 1968.
- T. Kemeny, *Il motto di spirito e il nonsense*, in F. Fornari (a cura di), *La comunicazione spiritosa. Il motto di spirito da Freud a oggi*, Firenze, Sansoni, 1982.
- J.-J. Lecercle, *Philosophy of Nonsense. The Intuitions of Victorian Nonsense Literature*, London, Routledge, 1994.
- G. Manganelli, *La semantica di Humpty Dumpty*, in *La letteratura come menzogna*, Milano, Adelphi, 2004.
- F. Maraini, *Gnòsi delle Fànfole*, Milano, Baldini & Castoldi, 1994.
- P.A. Rovatti, *Nel mondo di Alice*, in "Aut Aut", n. 276, 1996.
- E. Sewell, *The Field of Nonsense*, London, Chatto & Windus, 1952.

Tea Time at Wonderland. Domestic models and family relationships over the looking glass

MARIA TERESA TRISCIUZZI

Ricercatrice di Storia della Pedagogia – Libera Università di Bolzano

Corresponding author: MariaTeresa.Trisciuzzi@unibz.it

Abstract. The character of Alice, the English “dream child” of the second half of the 19th century, was born from the fantasy of Charles Lutwidge Dodgson, best known with the nom de plume Lewis Carroll. In her travels Alice does not look for a new family to substitute hers, but for her own freedom of being and knowing herself through an initiation path. *Alice – Alice’s Adventures in Wonderland* (1865) and *Through the Looking-Glass and What Alice Found* (1871) – is a masterpiece of nonsense only on its surface, because actually it has an underground, which makes it able to see from a child’s point of view and to understand what being a child means in a world ruled by petulant, unreliable and rude adults. Alice represents the great metaphor of the escape; she leaves her family through escaping to somewhere else, which brings her to an inner adventure in the depths of being. In the novels of Carroll the reader can find everyday life themes, such as the domesticity, being a mother and taking care, but in an upside-down and paradoxical way.

Keywords. Lewis Carroll; Children’s Literature; Pedagogy of Family; History of Pedagogy; Gender Pedagogy; Victorian Age; Domesticity; Underground.

“Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, ‘and what is the use of a book,’ thought Alice, ‘without pictures or conversations?’”
(Carroll 2009, p. 9)

1. Dear Alice...

Thanks to the references to yesterday and today’s books, children’s literature seems to lead us into a complex and subterranean hermeneutic travel *through* and *beyond the looking glasses*, where just the great novels invite us to enter. The variety of interpretations and the close net of connections of texts are borders and temporary thresholds for an exploration, which talks with the imaginary, cherished by the history of children’s literature.

Charles Lutwidge Dodgson invented the character of *Alice*, the “dream-child”¹ (Carroll 2004, p. 67), in the second half of the 19th century in England.

He was born in 1832 and was the eldest son and the third of eleven children. When he was twenty-four and started to write for the “Comic Times”, he adopted the nom de plume Lewis Carroll honouring his mother’s surname – Lutwidge-Ludovic-Louis-*Lewis* and Charles-Carolus-*Carroll* (D’Amico 1991; D’Amico 1985).

His father was the stern curate and the archdeacon-to-be of Richmond Charles Dodgson. He wielded “his indisputable power as a Victorian householder” (D’Amico 1991, p. 9) on his son. The author of *Alice* tried to embrace the ecclesiastic career to follow in his father’s footsteps, but because of his poor vocation, or because of his stammers and shyness, he gave up and didn’t take orders.

Charles Ludwidge, who will be called Lewis Carroll from now on, had been organizing games and amusements for his younger brothers and sisters since his childhood. He became an expert of linguistic enigmas; he invented games following their own rules, which he wrote out on comics for household use and illustrated with funny pictures, such as, for example, the most famous “The Rectory Umbrella” (1850-1853). His works were characterised by “verbal games, limericks, nonsense, which were often influenced by Edward Lear, whose work *Book of Nonsense* was written in the 30’s in order to amuse Lord Derby’s children and published in 1846” (D’Amico 1991, p. 33).

It is not hard to find familiar anticipations of his popular stories, and even a repertoire, which he would have often pulled in the future from, in his early comics (D’Amico 1991; Hudson 1981; Leach 1981).

After becoming a life member of the University College of Christ Church in Oxford, where he got a secure job, but forced to celibacy and orders, he met the dean of the College, Henry George Liddell. In 1855 he met Alice Liddell and her sisters, Lorina and Charlotte. This meeting marked his life forever, giving birth to *Alice’s Adventures in Wonderland* (1865) and *Through the Looking-Glass and What Alice Found* (1871), which are two of the most famous and beloved works of children’s literature.

Alice is the British curious and brave child-heroine par excellence and represents the childhood as escapist from everyday life; she escapes to an imaginative somewhere else through signs and dreams.

As *The Little Prince* seems to remind us, curiosity is child. It is the great impulse to know that children have got and it meets the need to make sense of things and of the world (Grilli 2008; Beseghi 2011). Childhood does not waive the desire and the need to know. Children ask questions about what is behind the door, over the rainbow or beyond the mirror. Childhood feels that there is something hidden behind something else; that there is another world and beings under the grass and among the roots of a tree, and only who is really curious and seeks using their heart will see what is hidden. As the “child with a good eyesight” (King 1985, p. 148) reminds us, what is essential is invisible to the eye.

¹ “The dream-child moving through a land/of wonders wild and new” (Carroll 2004, p. 67).

2. A mad tea-party. Domesticity and irony in the *underground*

Lands such as “Wonderland” and the one “through the looking-glass” are for Alice, and for Lewis Carroll himself, a nest, a den, an imaginary land where you can be yourself and find again your own true identity.

In her travels Alice does not look for a new family to substitute hers, but for her own freedom of being and knowing herself through an initiation path. She never completely strays from her everyday life, but she distorts it through poems and quotes remembering in an odd way what she has learnt. It seems as her mind unconsciously has adapted to the strange world where she is.

There are some “familiar” and “domestic” elements in this novel, e.g. the convention of the afternoon tea at a fixed hour, as it happens to Alice when she comes back from Wonderland:

« ‘Wake up, Alice dear!’ said her sister. ‘Why, what a long sleep you’ve had!’
 ‘Oh, I’ve had such a curious dream!’ said Alice [...]
 ‘It was a curious dream, dear, certainly; but now run in to your tea: it’s getting late’» (Carroll 1993, p. 121).

This convention also appears in the “Nonsense world”, when Alice meets the Hatter, the Dormouse and the March Hare drinking tea, *A Mad Tea-Party*² (Carroll 1993, pp. 70-78), and spending time, even if the Hatter is already *murdering it*³ (Carroll 1993, p. 74). The tea convention is not new to Alice’s everyday life, but here it is eccentric and weird. Differently from other little girls living other adventures, such as Dorothy (Baum 2012), Alice does not meet “substitute adults” on her way, substantial new and better parental figures, who show her the safe path and take her to her destination. During her *Adventures* she meets talking rabbits, eccentric caterpillars giving advices, vain flowers, pig-children, cats without smiles and smiles without cats, children as big as huge eggs and huge eggs as big as children.

Lewis Carroll did not foreshadow a “traditional family” contextualised in the Victorian age he lived in, but an “ideal” one, where Alice Liddell and her mates become the centre of a new form of family: a chosen family formed by equal people close to him and to his way of living.

Carroll paid a “customised” attention to his younger interlocutors: “the most of them was doubtless won by being treated equally [...] and not as an imperfect, immature and repressible object, i.e. how childhood was seen during the Victorian age” (D’Amico 1991, p. 99; Almansi 1974).

With its several interpretations, *Alice* is a masterpiece of nonsense only on its surface, because actually it has an *underground*⁴, which makes it able to see from a child’s

² This refers to chapter VII, *A Mad Tea-Party*, when Alice meets the March Hare, the Hatter and the Dormouse (Carroll 1993, pp. 70-78).

³ “Well, I’d hardly finished the first verse,” said the Hatter, “when the Queen bawled out ‘He’s murdering the time! Off with his head!’” This is one of Carroll’s many puns: “killing time” also means “spending time” (Carroll 1993, p. 74).

⁴ This refers to the volume *Alice’s Adventures under Ground* (1863). Lewis Carroll sent a copy of it to Alice Liddell the following year. After that the story was reviewed by Carroll himself, and the book was published

point of view and to understand what being a child means in a world ruled by petulant, unreliable and rude adults.

The underground is a *topos* of children's literature and reappears with its scaring and disturbing, or weird and nonsense, or safe and protective *other* places, where the characters have to do down or up; or where they are trapped sometimes, before they can come back to the real world. Through caves and *labyrinths* (Antoniazzi 2007), which symbolise a self-examination, we reach Alice, the "ideal child"⁵ who is the main character of an unconscious saga.

Whether this underground is subterranean among the tree roots, or submarine, you always leave or lose a part of yourself in it to get a symbolic key to open the doors of a new fate. An example is the young mermaid⁶ (Andersen 2005), who gives up to her voice for love in order to go to the dry land with new limbs; a little girl⁷ (Miyazaki-Studio Ghibli 1988; Trisciuzzi 2013) falls among the roots of a camphor tree and reaches the den of Totoro, a fantastic creature who protects the wood and whom she entrusts it her fears and torments for cure and protection to. Another character⁸ (Miyazaki-Studio Ghibli 2001; Trisciuzzi 2013) finds herself in the world of the dead, where the spirits of nature are, and gives a piece of her identity to a witch in order to save her parents, who are under a spell because of their own voracity.

3. The deconstruction of the Victorian family

The young character escapes from her reality, and maybe she dreams of reaching *another* weird and original world. But its originality is compared with the Victorian age, when the *Adventures* took shape. During this age children were considered as imperfect and every teacher tried to make them become adults as soon as possible (Lasdun 1982; Lasdun 1986; Daiches 1989; Bacchetti 1997). Moreover, the bourgeois thought children were weak creatures to be protected, nice accessories to be shown, whose personality was not important. There is a saying: "Children should be seen and not be heard" (Kohlke 2011, p. 132).

Alice can be considered as the first novel completely written on the side of childhood and in complicity with it. The characters of the stories are not strange children to the young readers and are created according to the adults' wrong idea of childhood. Childhood finds itself anew and revises its fears, and the stories reflect the child's unconscious: the reader faces the problems, escapes from the adversities and is afraid of not being able to make it, as sometimes the character does, and judges the odd adults' world with its rules. Thanks to Alice, the young readers delegitimize and deconstruct the adults' world and its conformism.

"The aim of childhood [...] was to enrich the soul with the fundamental principles of Christianity, such as mercy, generosity, moderation, humbleness, honesty and purity. Thanks to a series of writings addressed to parents, teachers, nannies, this surge of morality and religiosity

in 1865 with the title *Alice's Adventures in Wonderland* and the illustrations by John Tenniel.

⁵This is C. L. Dodgson's definition for Alice Liddell.

⁶This refers to the fairy tale *The Little Mermaid* by Hans Christian Andersen.

⁷This refers to the character of Mei (*My Neighbor Totoro*) [Original title: *Tonari no Totoro*].

⁸This refers to the character of Chihiro (*Spirited Away*) [Original title: *Sen to Chihiro no Kamikakushi*].

penetrated the nurseries. There were treatises about holy subjects, handbooks and texts about education, [...]. But some writings also addressed to children. Children's literature was more and more spread and contributed towards inculcating religious and moral principles. [...] The first moral lessons were taught from the spelling books, where there were moral writings under the illustrations [...] in these books adults are always shown as moral and children as bad and needed to be saved" (Lasdun 1986, p. 31).

Alice gives an upturned interpretation of childhood in the Victorian age, the world is seen from another not conventional and stereotyped point of view, where adults are not moral and the characters do not need to be saved. The self-satisfied Victorian world with its rules and institutions is estranged, deconstructed and parodied⁹ (Tosi, Paruolo 2011, p. 185). This novel is in conflict with the literature of its age and is considered as a work of nonsense, but it makes a lot of sense. Differently from the previous children's literature, *Alice* is an "anarchic novel, where authority is shown as despotic, petulant and intolerant; where the institutions are understandable and not fair; where the divine is not even named" (D'Amico 1991, p. 29).

During her adventures Alice, "polite little girl" (Wullschläger 1995, p. 50), lives in two extraordinary lands ruled by an eccentric anarchy, where she keeps on looking for a sense and an order; she never stops, or gives up, and keeps on going ahead and look for her destiny, even if the these worlds and their inhabitants are weird and puzzle her.

The readers "are scared, astonished, puzzled, surprised, perplexed, but they still feel like to know" (Faeti 2010, p. 60), as Alice does.

She is very curious and always tries to understand, listening and thinking, discovering new ways to define the world, which is unique, original and always changes, and where logic follows its own eccentric path.

Alice searches a new identity, because she is confused about hers. She tries to understand asking whom she finds on her way. Moreover, the centre of Carroll's masterpiece is the sudden and uncontrollable change of oneself, the feeling to get bigger and bigger in few moments and in a place and time without rules:

« 'Curiouser and curiouser!' cried Alice [...]

'Now I'm opening out like the largest telescope that ever was! Good-bye, feet!' (for when she looked down at her feet, they seemed to be almost out of sight, they were getting so far off). [...]

She sat down and began to cry again.

'You ought to be ashamed of yourself,' said Alice, 'a great girl like you,' (she might well say this), 'to go on crying in this way! Stop this moment, I tell you!'» (Carroll 1993, pp. 24-25).

At the beginning she was obedient and sure about what was socially "suitable" (or what the society of her time taught it was); she is seven when she goes to "Wonderland" and seven and a half when she goes "through the looking-glass". During her travels she finds out new forms of thought, new ways of being and living *in and out of the family*.

⁹ "Every time little Alice is the spokeswoman of the Victorian thought, she is suddenly wrong-footed by the adult's rudeness and irrationality" (Tosi, Paruolo 2011, p. 185).

4. Being lost in the absurd. When it was only the pepper

In her travels Alice meets crabby characters, such as the Queen of Hearts, the Duchess and the Hatter in “Wonderland”, or very incompetent and bizarre ones, such as the White Queen in “through the looking-glass world”.

Playing is really important in these novels and defines the structure of society of “Wonderland”, which is mostly formed by a pack of cards. Court cards represent aristocracy – e.g. the Queen and the King of Hearts. Low cards are classified according to their suits. Spades (Gardner 2015) – this word has a double meaning in English: it also refers to a tool for gardening – are the gardeners; clubs – which also refers to a sport equipment – are the soldiers; diamonds – gems – are the courtiers; and the hearts are the Queen and King of Hearts’ children, ten little princes: “there were ten of them, and the little dears came jumping merrily along hand in hand, in couples: they were all ornamented with hearts” (Carroll 1993, p. 80).

The structure of the land “through the looking glass” is based on the role of chess, and croquet is the favourite game of the Red Queen.

In her first adventure in “Wonderland” Alice is forced to play croquet with the Queen of Hearts; otherwise she will be beheaded.

Playing croquet with flamingos, hedgehogs and soldiers instead of clubs, balls and conventional goals could be possible, if they would behave like the items they represent. But everyone behaves as they like in Wonderland, without following any rule, and playing is impossible because anarchy and incompetency are incompatible with it (Leprì 2013). Rules have to be followed.

Maybe, the only rule is that the Queen has to win. In his article *Alice on stage* Lewis Carroll describes her “as a sort of embodiment of ungovernable passion—a blind and aimless Fury” (Gardner 2015, n. 43, p. 139). After all, her favourite sentences are “off with her head” and “off with his head”. The Queen forces her supremacy, her taste, her power to decide and her thought on everything and everyone, beheading those people who think differently. It is no accident that the author chose the beheading, the separation between the head and the body. She shows her power to the world beheading every dissident.

Alice gets angry and bored, and she realises that that game makes no sense for her, together with the whole Wonderland and its inhabitants, but she tries all the same. She is stubborn and curious, clever and sometimes even impudent. She tries to follow the rules of that world and occasionally accepts its anarchy, trying to “keep her feet to the ground”¹⁰ (Carroll 1993, p. 151) and her identity. In her adventure her thought takes different paths from the ones the adults of that time would have managed it. Carroll, who is an extraordinary piper, leads Alice and the readers to *somewhere else*, where the thought diverges – the one of its ironical inhabitants first (Beseghi 1998) – and everything is different and unconventional. Its inhabitants are *differently thinking* and seem to see the world from *another* point of view, thinking in an upside-down, extravagant and not standardised way, which is

¹⁰ “She just kept the tips of her fingers on the hand-rail, and floated gently down without even touching the stairs with house her feet; then she floated on through the hall, and would have gone straight out at the door in the same way, if she hadn’t caught hold of the doorpost. She was getting a little giddy with so much floating in the air, and was rather glad to find herself walking again in the natural way” (Carroll 1993, p. 151).

different from the one of who can find a moral in everything (Carroll 1993, p. 89).

Alice is more and more curious and nostalgically looks for the domestic. She finds it parodied in the Duchess's kitchen.

Since the mother duties were not part of aristocratic women's life, Carroll proposes an absurd, but token, scene of what might have happened to a aristocratic woman (in this case the Duchess), if she would have tried to take care of her children, which was a nanny's duty. When Alice meets the Duchess for the second time, she is totally changed, she is quieter and less angry than when they met in the Duchess's house (Cantatore 2015). But, as it is said, "it was only the pepper" (Carroll 1993 p. 89).

Examining the several and contrasting studies on Lewis Carroll and his works, you can also find the point of view of Phyllis Greenacre, a well-known psychoanalyst from New York who wrote a psychoanalytic essay on this author (1995). In her essay Greenacre supposes that Carroll identified Alice with his mother. In his *Introduction to The Annotated Alice* Martin Gardner states that: "In the *Alice* books the most obvious mother symbols, the Queen of Hearts and the Red Queen, are heartless creatures, whereas the King of Hearts and the White King, both likely candidates for father symbols, are amiable fellows. Suppose, however, we give all this a looking-glass reversal and decide that Carroll had an unresolved Oedipus complex. Perhaps he identified little girls with his mother so that Alice herself is the real mother symbol" (Gardner 2000, p. 8).

5. Move to the end. The inner adventure towards the growth

Alice has always had an active role facing the obstacles she found in her path, reacting, asking, criticising and even protesting. Sometimes her interlocutors called her a stupid, even if she always answers after thinking and never seems to be dull. She well uses her perspicacity and cleverness.

Through the use of poems and puns, Alice tries to follow, or better, *to chase*, the sense as she had done with the White Rabbit. She chases her curiosity, her desire for the world of the unknown, and she is full of questions¹¹ (Carroll, 1993, p. 67). Alice represents the great metaphor of the escape; she leaves her family through escaping to *somewhere else*, which brings her to an inner adventure in the depths of being. In the novels of Carroll the reader can find everyday life themes, such as the domesticity, being a mother and taking care, but in an upside-down and paradoxical way.

In the XIX century *Alice*, and the childhood it represents, claims the right of thinking for oneself: the little girl's most known line is: "I've a right to think" forcefully said to the Duchess, the symbol of the greatest authority of an adult who always tries to teach and give a moral, even when there is none.

¹¹ Alice asks philosophical-existential questions trying to sort out her doubts, as she does when she talks with the Cheshire Cat: «Cheshire Puss,' she began, rather timidly, as she did not at all know whether it would like the name: however, it only grinned a little wider. 'Come, it's pleased so far,' thought Alice, and she went on. 'Would you tell me, please, which way I ought to walk from here?' 'That depends a good deal on where you want to get to,' said the Cat. 'I don't much care where-' said Alice. 'Then it doesn't matter which way you go,' said the Cat. '- so long as I get *somewhere*,' Alice added as an explanation. 'Oh, you're sure to do that,' said the Cat, 'if you only walk long enough'» (Carroll 1993, p. 67).

“Adults are points of reference no more; they mistake or disappear, families have got problems, children run away and find themselves alone. But their solitude is full of freedom and the dangers become formative stages” (Hamelin 2007, p. 184). Using Bianca Pitzorno’s words, Alice is “the symbol of a free childhood and disrespectful, which travels in a universe not completely convincing” (1982, p. X). If she comes back home after her adventures in two weird worlds she cannot understand¹² (Tosi, Paruolo 2011, p. 185), her journey has not been a “false movement” (Pitzorno 1987, p. 64), even if was a “dream” one. When everything was turning around her, she did not stop, but she faced an intellectual adventure, which changed her. As we can guess from the last poem from *Through the Looking-Glass*, Carroll knows that Alice – “his Alice”, his playmate Alice Liddell – is growing and becoming an adult, a “Queen”. This transition to adulthood will put an end to their friendship.

Lewis Carroll knows he cannot accompany her, as the White Knight in the “through the looking glass” world because, once “over that little brook”, Alice will become a woman:

« ‘I don’t want to be anybody’s prisoner. I want to be a Queen.’
 ‘So you will, when you’ve crossed the next brook,’ said the White Knight. ‘I’ll see you safe to the end of the wood – and then I must go back, you know. That’s the end of my move.’ [...] ‘You’ve only a few yards to go,’ he said, ‘down the hill and over that little brook, and then you’ll be a Queen -’ » (Carroll 1993, pp. 224-225).

The White Knight knows – or hopes – that when Alice is a Queen and the dream is over, she will remember the song he sang her when she was a child and of her playmate Knight Carroll-Dodgson.

The critics (Gardner 2015, pp. 280-282) propose that the character of the White Knight is Carroll himself. The gentleman, who can not ride, is characterised by the author’s odd inventions and protective attitude. Differently from most of the characters Alice met, he is gloomily loving. As the White Knight does, Carroll hopes that they will have good memories of the days spent going by boat, playing and laughing: “Of all the strange things that Alice saw in her journey through the Looking-Glass, this was the one that she always remembered most clearly. Years afterwards she could bring the whole scene back again, as if it had been only yesterday – the mild blue eyes and kindly smile of the Knight – the setting sun gleaming through his hair, and shining on his armour in a blaze of light that quite dazzled her – the horse quietly moving about, with the reins hanging loose on his neck, cropping the grass at her feet – and the black shadows of the forest behind – all this she took in like a picture, as, with one hand shading her eyes, she leant against a green, watching the strange pair, and listening, in a half dream, to the melancholy music of the song” (Carroll 1993, pp. 233-234).

¹² The first novel by Carroll begins with a fall “which can also have mythical connotations – you get knowledge thanks to the fall” (Tosi, Paruolo 2011, p. 185).

References

Critical works

- Almansi G. (edited by), *Le bambine di Carroll. Foto e lettere di Lewis Carroll a Mary, Alice, Irene, Agnese...*, Parma, Ricci, 1974.
- Antoniazzi A., *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Milano, Apogeo, 2007.
- Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997.
- Bacchetti F., Cambi F., Nobile A., Trequadrini F., *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, Clueb, 2009.
- Beseghi E. (edited by), *La Scienza Gaia. Saggi sul riso. L'Isola misteriosa 4*, Milano, Mondadori, 1998.
- Beseghi E. (edited by), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2008.
- Beseghi E., *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in Beseghi E., Grilli G. (edited by). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.
- Beseghi E., Grilli G. (edited by), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.
- D'Amico M., *Cara Alice...: lettere di Charles Lutwidge Dodgson*, Torino, Einaudi, 1985.
- D'Amico M., *Lewis Carroll. Attraverso lo specchio*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1991.
- Daiches D., *Storia della letteratura inglese tre*, Milano, Garzanti, 1989.
- Faeti A., *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, BUR, 2010.
- Gardner M., *The Annotated Alice: The Definitive Edition*, New York, Norton, 2000.
- Gardner M. (annotated edition and edited by), *Lewis Carroll. Alice nel paese delle meraviglie & Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, Trad. by D'Amico M., Milano, BUR deluxe, 2015.
- Greenacre P., *Swift and Carroll: A Psychoanalytic Study of Two Lives*, Madison, International Universities Press, 1995.
- Grilli G., *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Delle curiosità, del leggere e del raccontare*, in Beseghi E. (edited by), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2008.
- Hamelin (edited by), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, Clueb, 2007.
- Hudson D., *Lewis Carroll*, Roma, Editori Riuniti, 1981.
- Hunt P., *Alice e i suoi giovani lettori*, "Liber", n. 95, 2012, pp. 18-22.
- Kohlke M-L., *Neo-Victorian Families: Gender, Sexual and Cultural Politics*, New York, Rodopi, 2011.
- Lasdun S., *Vita di casa nell'età vittoriana*, Firenze, Passigli Editore, 1982.
- Lasdun S., *Vita di infanzia nell'età vittoriana. Il mondo dei bambini Drummond 1827-1832*, Firenze, Passigli Editore, 1986.
- Lazzarato F., Ziliotto D. (edited by), *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Roma, Artemide, 1987.

- Leach P., *Lewis Carroll. La vita segreta del papà di Alice*, Roma, Castelveccchi, 1981.
- Lepri C., *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Roma, Anicia, 2013.
- Pitzorno B., *Introduzione critica*, in L. Carroll, *Alice attraverso lo specchio*, Novara: De Agostini, 1982.
- Pitzorno B., *Ho il diritto di pensare, disse Alice alla duchessa*, in Lazzarato F., Ziliotto D. (edited by). *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*, Roma, Artemide, 1987.
- Rauch A., *Gli illustratori di Alice*, "Andersen", n. 324, 2015, pp. 11-15.
- Rodari G., *Introduzione*, in H. C. Andersen, *Fiabe*, Torino, Einaudi, 2005.
- Russo M., *Centocinquanta e non sentirli*, "Andersen", n. 324, 2015, pp. 16-19.
- Tosi L., Paruolo E., *Alla scoperta dei mondi della meraviglia: la fantasy vittoriana*, in Tosi L., Petrina A. (edited by), *Dall'ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia e per la gioventù*, Bologna, Bononia University Press, 2011.
- Trisciuzzi M. T., *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*, Roma, Carocci, 2013.
- Wullschläger J., *Inventing Wonderland. The Lives and Fantasies of Lewis Carroll, Edward Lear, J.M. Barrie, Kenneth Grahame and A. A. Milne*, London, Metuen, 1995.

Works of fiction

- Carroll L., *Le Avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie con Attraverso lo Specchio*, Milano, Mondadori, 1978.
- Carroll L., *Alice attraverso lo specchio*, Novara, De Agostini, 1982.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass and What Alice Found*, New York, Barnes and Noble, 2004.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Carroll L., *Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*, Ware, Wordsworth Editions, 1993.
- Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie & Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*, Milano, BUR deluxe, 2015.
- Baum F. L., *Il Meraviglioso Mago di Oz*, Torino, Einaudi, 2012.
- King S., *Danse Macabre*, Roma, Teoria, 1985.

Filmography

- Alice in Wonderland* (USA, 1951, Walt Disney Pictures).
- Alice in Wonderland* (USA, 2010, Directed by Tim Burton).
- Alice Through the Looking Glass* (USA, 2016, Walt Disney Pictures & Tim Burton Production, Direction: James Bobin).
- My Neighbor Totoro* (Japan, 1988, Direction, story and script: Hayao Miyazaki, Studio Ghibli), [Original title: *Tonari no Totoro*].
- Spirited Away* (Japan, 2001, Direction, story and script: Hayao Miyazaki, Studio Ghibli), [Original title: *Sen to Chihiro no Kamikakushi*].

Metamorfica Alice. L'originale di Lewis Carroll, dalla stampa al digitale

STEFANIA CARIOLI

Dottore di ricerca in Pedagogia- Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: stefania.carioli@unifi.it

Abstract. In the book apps considered in this essay, Alice in Wonderland has been animated and made interactive to offer an audience of young readers a literary masterpiece. I wonder if reading digital texts like this, that maintain the stylistic value of the original texts and that offer a playful insight into narrativity, can help young readers build a positive relationship with the literary classics.

Keywords. children's literature, book apps, Alice for i-pad, literary competence, digital reading.

Sarà, forse, la vena 'nonsensica' di *Alice in Wonderland*, sfida alla comprensione e al senso comune; oppure saranno le sue ubique metamorfosi, ritratte da Sir John Tenniel, da Arthur Rackham, da Charles Robinson, da Philippe Gouch e da altri celeberrimi illustratori, sta di fatto che quest'opera si è prestata agli adattamenti e ai *media* più diversi, fino a quelli digitali.

Sin dalla sua prima pubblicazione, nel 1865, in piena epoca vittoriana, il *pattern* della storia non lasciò indifferente il contemporaneo panorama letterario. Lo stile inedito esplorato da Lewis Carroll ebbe l'effetto di una deflagrazione in un "mare silenzioso", e fu immediatamente ricalcato, tanto che lo stesso Carroll ritenne inappropriato tentare di ricrearlo nuovamente in opere successive. Scrisse, a questo proposito, nella prefazione a *Sylvie and Bruno* (1889):

I do not know if 'Alice in Wonderland' was an original story — I was, at least, no conscious imitator in writing it — but I do know that, since it came out, something like a dozen story-books have appeared, on identically the same pattern. The path I timidly explored believing myself to be "the first that ever burst into that silent sea" is now a beaten high-road: all the way-side flowers have long ago been trampled into the dust: and it would be courting disaster for me to attempt that style again¹.

Al riconoscimento di un'indubbia originalità, la critica letteraria ha aggiunto il riconoscimento dell'unicità di questo capolavoro per il modo di rivolgersi all'infanzia, per l'assenza di quegli intenti didascalici o moraleggianti che avevano contraddistinto fino a quel momento la quasi totalità delle proposte destinate ai fanciulli². Centrale, in *Alice*, è il divertimento puro, lo *humour* straniante e visionario del mondo linguistico del *nonsense* e di un linguaggio speciale, fatto di indovinelli, di espressioni cifrate, di formu-

¹ L. Carroll, *Sylvie and Bruno*, 1889, Preface, in "Literature.org The Online Literature Library". <http://literature.org/authors/carroll-lewis/sylvie-and-bruno/preface.html>

² Cfr. C.S. Huck, S.I. Hepler, J. Hickman & B.Z. Kiefer, *Children's literature in the elementary school*, New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

le. Per questa ragione, l'opera di Carroll viene da taluni considerata il vero inizio della moderna letteratura per l'infanzia³.

Improvvisato in un dorato pomeriggio d'estate del 1862, questo “tessuto di favole accozzate”⁴ aveva, in effetti, come autentico (o principale) proposito, quello di deliziare le tre “fanciulle amate”⁵ — Lorina, Alice ed Edith Liddell — che stavano accompagnando lo stesso Charles Lutwidge Dodgson e l'amico Robinson Duckworth durante una gita su un “lago tranquillissimo”⁶, con una “barchetta errante e vagabonda”⁷. Ed è a una delle “tre donzelle”⁸ che gli chiedevano con insistenza di raccontare una storia, che Dodgson dedica le *Avventure*. Le compone e le illustra di proprio pugno in un manoscritto che, in occasione del Natale del 1864, regalerà alla famiglia Liddell e ad Alice in particolare affinché possa riporle fra i suoi “sogni d'infanzia”⁹. L'anno successivo la pubblicazione con il titolo di *Alice's Adventures in Wonderland* e con le illustrazioni di John Tenniel.

Non è difficile immaginare l'intento di intrattenere le fanciulle e di ingraziarsi la loro complicità, che induce Dodgson a utilizzare quanto, nel suo spirito di logico matematico, certo doveva apparire come particolarmente esilarante, proprio perché privo di senso; né è difficile pensare di leggere quest'opera come pungente satira dei convenzionali costumi dell'epoca vittoriana, durante la quale l'umorismo dei giochi linguistici faceva da contraltare all'opprimente moralismo borghese¹⁰.

E, tuttavia, sono già le astruse deroghe alle leggi della fisica linguistica, sono le beffarde descrizioni di quel paradossale *underground*, sono i giochi dei segni e dei non significati, in sostanza, è la sua non convenzionalità a risultare “rivoluzionariamente” irriverente e anarcoide. Basti pensare che, almeno in Italia, la pubblicazione di una versione di *Alice nel Paese delle Meraviglie* rivolta al vasto pubblico¹¹ ha dovuto attendere il clima culturale e letterario degli anni Sessanta — “in cui meno netti si fanno i confini tra senso e nonsenso” e in cui “si moltiplicano le possibilità di contatto tra i due mondi e i loro linguaggi”¹².

³ Cfr. *Ibidem*.

⁴ La citazione è tratta dalla prima pubblicazione in lingua italiana di *Alice's Adventures in Wonderland*, intitolata *Le avventure d'Alice nel paese delle meraviglie* (1872, p. 13). Tradotta da Teodorico Pietrocòla-Rossetti, patriota del Risorgimento italiano e amico dello stesso Carroll, l'opera reca le illustrazioni originali di John Tenniel (sul frontespizio della traduzione, italianizzato in Giovanni Tenniel). Il testo è disponibile nella biblioteca *online* “Internet Archive” (in <https://archive.org/details/leavventuredalic00carr>). L'opera è stata nuovamente pubblicata recentemente (20 marzo 2009), in forma di *e-text* (in <http://www.gutenberg.org/files/28371/28371-h/28371-h.htm>) grazie al lavoro di correzione e preparazione svolto da Carlo Traverso, Barbara Magni e dal “Project Gutenberg Online Distributed Proofreading Team” sul materiale digitale fornito dalla biblioteca “Internet Archive”.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi*, p. 11.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 13.

¹⁰ Carlo Izzo, in *Storia della letteratura inglese* (1968), parla del *nonsense* in termini di replica al rigore morale e sociale che contraddistinse il lungo regno della regina Vittoria: “quasi una valvola di sicurezza”, necessaria per salvaguardare il “fiero senso della libertà individuale” (pp. 1149-1150).

¹¹ Si fa qui riferimento alla versione italiana pubblicata dall'editore Bompiani dopo precedenti versioni del capolavoro a tiratura limitata. Scrive Andrea Afribo in *Tracce di nonsense nella poesia del Novecento*: “non sarà proprio un caso che solo nel '61, e non prima, esca da Bompiani la versione italiana di *Alice nel Paese delle Meraviglie*”. Afribo A., *Tracce di nonsense nella poesia del Novecento*, in “Treccani online”, *Lingua Italiana* (in http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/nonsensi/3.html).

¹² *Ibidem*.

Dunque, la forza delle trasformazioni che accadono in questo mondo di meraviglie, in cui tutto “è quello che non è (di solito); appare e scompare”, “si allunga e si raccorcia all’istante” e dove “anche le regole cambiano, si invertono”¹³ unita all’autorevolezza delle illustrazioni di Tenniel — che offrì la “«versione autentica» del personaggio, lezione ineludibile per quanti si sarebbero avvicinati, nei decenni successivi”¹⁴ — hanno di fatto preservato la potenza narrativa del racconto e dei disegni originali. Per questo, salvo illustri eccezioni — come nel caso dell’Alice surrealista e (ancor più) onirica ritratta da Salvador Dalì, o come nel caso della recente rilettura in chiave psichedelica dell’artista Yayoi Kusama¹⁵, le cui tavole a *pois* sono incomprensibilmente irrelate alle *Avventure* — anche di fronte ai cambiamenti storico-culturali, testo e illustrazioni delle riedizioni stampate successive di *Alice in Wonderland* sono rimasti aderenti al *plot* ideato da Carroll e alla “«versione autentica’ del personaggio Alice”¹⁶ di John Tenniel:

although the character of Alice was presented differently through time, there were no major changes to the story. With [some] exceptions [...], Alice was always drawn in a short dress with a pinafore and sash, even when portrayed as an active girl. There have been no new interpretations of the setting since the original illustrations by John Tenniel. This probably reflects that the original illustrations are considered to be a classic that most illustrators do not want to change drastically¹⁷.

1. Fedeltà alla versione originale nella cornice digitale

La fedeltà alla versione originale del capolavoro di Carroll continua a manifestarsi in una forma particolarmente evidente in due recenti adattamenti di *Alice in book app*¹⁸, in cui vengono recuperate, nella prima, le illustrazioni di Tenniel e, nella seconda, quelle deliziosamente e riccamente *liberty* di Arthur Rackham. Un aspetto importante da rilevare in questi testi elettronici è il mantenimento del materiale originale all’interno di una cornice qualitativamente diversa:

the meeting between a classical traditional style and the aesthetic premises of the digital image, [is] a way to highlight the former and to confirm authenticity. Alice for the iPad handles questions raised by adaptation, how to remain true to the original material under qualitatively different conditions. [...]. The app is simultaneously visible and transparent, presenting itself as an optical toy or three-dimensional pop-up book from the past, yet producing its compelling self-reflective aspect precisely by mobilizing these «old» technologies¹⁹.

¹³ F. Cambi, S. Landi, G. Rossi, *La magia nella fiaba: itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010, p. 80.

¹⁴ A. Rauch, *Gli illustratori di Alice*, pubblicato il 23 luglio 2015 da “Andersen”, disponibile al seguente indirizzo: <http://www.andersen.it/gli-illustratori-di-alice/>.

¹⁵ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, illustr. di Yayoi Kusama, Roma, Orecchio Acerbo, 2013.

¹⁶ A. Rauch, *Gli illustratori di Alice*, cit.

¹⁷ B.P. Cleaver, B. Erdman, *Changing Images of Alice*, Ohio State University, 1993.

¹⁸ Il termine *app* è l’abbreviazione di *application*, *software* da eseguire su un dispositivo digitale, solitamente un *tablet* o uno *smartphone*. Generalmente essa è più ricca di funzionalità e opzioni rispetto a un *ebook*, ed è ideale per contenuti che richiedono *layout* fisso e grande interattività. Cfr. B. Sargeant, *What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books*, in “Children’s Literature in Education Springer Science+Business Media”, n. 46(4), 2015, pp. 454-466.

¹⁹ M. Borg, *Alice for the iPad, pop-up-boken och 1800-talets visuella kulturer*, in “Ekfrase”, n. 6(01), 2015, pp. 37-46.

Il digitale, in questo caso, ha operato un restauro in alta definizione di quelle prime rappresentazioni, le ha animate, le ha rese interattive, ha offerto la storia a un pubblico di giovani lettori che, nella migliore delle ipotesi, fruisce dei classici della letteratura per l'infanzia soltanto nella loro versione cinematografica. E questo costituisce una perdita per l'occasione formativa che la lettura di un classico rappresenta, per la "forma alle esperienze future"²⁰ che essa imprime proprio in virtù dei "modelli, contenitori, termini di paragone, schemi di classificazione, scale di valori, paradigmi di bellezza"²¹ che opere come *Alice* presentano. D'altra parte, un presupposto per far sì che scocchi la scintilla — perché "non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore"²² — è che la prima lettura avvenga "nelle condizioni migliori"²³.

Ciò che qui intendo sostenere è che, di fronte ad adattamenti che mantengono il pregio letterario e stilistico degli originali, la lettura di testi digitali può contribuire a costruire un rapporto positivo con la letteratura²⁴ e divenire base per l'ontogenesi della competenza letteraria, a partire dai 6, 8 anni di età dei lettori. L'importanza di un'analisi di adattamenti come le *book apps* di *Alice*, pertanto, risiede non solo nel cercare di capire come si modifica il rapporto cognitivo ed emotivo del lettore con il testo elettronico su dispositivo touch screen, ma anche nel capire se una versione interattiva di queste opere possa sostenere il piacere di leggerle.

2. Due versioni di *Alice* in forma di *book app*

Mi soffermerò sulle due interpretazioni di *Alice* sopra menzionate, proposte in forma di *book app* per Ipad: la prima, pubblicata nell'aprile del 2010²⁵, presenta le illustrazioni originali di John Tenniel che, dopo lo stesso Carroll, ha dato un volto alla protagonista delle Avventure; la seconda *book app*, pubblicata nel 2014²⁶, utilizza i disegni dell'incantevole e raffinata *Alice* ritratta da Arthur Rackham, altra "gloria dell'illustrazione inglese"²⁷. I due testi non sono certo una novità se considerati come traduzione in digitale di questo classico²⁸. Sono invece un inedito se si analizzano le peculiari opportunità che danno al lettore di immergersi nella storia e di intervenire tramite l'interazione tattile. Una relazione con il testo estremamente diversa rispetto a quella sollecitata dagli adattamenti ipertestuali su CD, ritenuti inadatti a riflettere l'organicità del contenuto, nonché contrastanti rispetto all'intenzione di Carroll di creare un testo *lesson free*:

²⁰ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995, p. 6.

²¹ *Ibidem*.

²² Ivi, in quarta di copertina.

²³ I. Calvino, *Perché leggere i classici*, cit., p. 6. Nella citazione il termine è "gustarli".

²⁴ R. James, L. de Kock, Deepening the 'Shallows': The Fate of Reading in an Electronic Age, Revisited. *Current Writing: Text and Reception in Southern Africa*, 25(1), 2013, pp. 4-19.

²⁵ A. Antelope, *Alice for the iPad*, London, Atomic Antelope, 2010.

²⁶ A1000Castles, *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll, original illustration by Arthur Rackham, © 2014 PURPLEPRINT Creative S.L.

²⁷ A. Rauch, *Gli illustratori di Alice*, cit.

²⁸ Da tener presente, inoltre, che trattandosi di opera diventata di pubblico dominio a seguito della scadenza dei diritti d'autore, è possibile trovarne versioni digitali nei vari archivi su Internet. Alcune di queste versioni digitali sono state citate nel presente contributo.

Wonderland frequently has been credited as liberating children's literature from didacticism of an earlier era, but the [...] CD-ROM version of *Alice in Wonderland* links the texts to a series of multiple-choice questions. [...] While the hypertext allows the reader to become an active participant in the text, this version manages to reverse Carroll's intentions of creating a children's text free of lessons²⁹.

La ricerca e la valutazione effettuate su una serie di versioni di *Alice* in CD-ROM pubblicate tra il 1990 e il 2000 hanno messo in evidenza che la maggior parte di queste variazioni ipertestuali non è riuscita ad accordare significativamente il testo con le immagini e che ha usato impropriamente i collegamenti, aumentando la complessità della lettura:

Most of the hypertext versions of *Wonderland* confirm the inability of the developers to successfully adapt Carroll's imaginative text to new media³⁰.

Le *book apps*, invece, mantengono una struttura fondamentale lineare: immagini e testo scritto sono strettamente collegati in una sequenza che riproduce la storia nella sua coesione. Certamente, i nuovi dispositivi con schermo rispondente al tatto offuscano il confine convenzionale fra lettura e non lettura, così come mettono in discussione la comune concezione di lettura degli ipertesti elettronici: nelle *book apps* il lettore è continuamente nella condizione di creare movimento nelle scene, può toccare e trascinare personaggi e oggetti, può scuotere e ruotare il supporto digitale in un costante dinamismo e complesso dispiegarsi di spazi.

Sulla presenza di immagini in movimento e, più in generale, di insistenti sollecitazioni percettive, molti studiosi del processo di lettura avanzano perplessità, poiché tanti inviti interattivi potrebbero risultare distraenti e distogliere dalla concentrazione sulle parole. Le neuroscienze cognitive Wolf e Barzillai³¹, ad esempio, esprimono cautela sulla lettura dei testi elettronici, rilevando comportamenti inevitabilmente diversi rispetto a quelli messi in atto sulla pagina stampata, comportamenti che si risolvono in frequenti cambi di attività. I continui 'zapping' interferiscono con una comprensione profonda del testo, che si basa su immersione e su processi che coinvolgono le dimensioni cognitive, emotiva e metacognitiva. Sono numerose le ricerche che pongono in rilievo una diminuzione della lettura profonda quando il lettore si trasferisce dalla carta allo schermo, dalla stampa al digitale; si tratta di limiti posti in risalto soprattutto nel caso in cui il processo di costruzione del significato avvenga all'interno di corpora ipertestuali, in cui la perdita di confini (un preciso inizio e una fine), l'assenza di punti di riferimento (che nella stampa sono rappresentati dalle convenzioni tipografiche) e di una precisa direzione del testo disorientano il lettore e minano i presupposti di una sufficiente permanenza sulle sue parti³². Nelle *book apps*, tuttavia, la completezza della narrazione e

²⁹ J. Susina, *The Place of Lewis Carroll in Children's Literature*, New York, Routledge, 2010, p. 158.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. M. Wolf, M. Barzillai, *The Importance of Deep Reading*, in "Educational Leadership", n. 66(6), 2009, pp. 32-37.

³² Cfr. S. Carioli, *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, in "Studi sulla Formazione", n. 2, 2014, pp. 105-117. doi:10.13128/Studi_Formaz-16183

l'orientamento nella direzione del testo sono assimilabili a quelli di un libro stampato e, sebbene siano necessarie ulteriori ricerche, di fronte alle aggiunte funzioni interattive e multimodali (animazioni, suoni, ecc.) gli studi stanno anche rilevando un aumento nella motivazione a leggere, motivazione misurata nei termini di una maggiore permanenza sulle pagine, che si evidenzia in particolare tra i bambini con difficoltà³³.

L'analisi di alcuni dettagli delle due versioni di *Alice* permette di osservare da vicino il progetto testuale e i livelli di interazione sollecitati nel lettore. La *book app* del 2010, *Alice for the iPad*³⁴, è basata sulla *Nursery Edition* di *Alice* (1890), una versione ridotta del classico, che uscì dopo una lunga preparazione e negoziazione da parte dell'autore sia con l'editore che con l'illustratore³⁵. Le illustrazioni sono dello stesso John Tenniel, che per l'occasione colorò venti delle tavole originali preparate per *Alice's Adventures in Wonderland*. Alice è ritratta con un vestitino colorato di giallo, un fiocco blu e un grembiolino bianco. All'originale, la *book app* aggiunge l'animazione e calde tonalità seppia che creano un effetto anticato (Figure 1 e 3). In fondo a ogni pagina c'è l'immagine del gatto del Cheshire sorridente: toccandolo è possibile proseguire e arrivare all'indice. Lo stesso personaggio compare al centro della copertina di *Alice in Wonderland* del 2014, in cui sono state rielaborate le tavole originali di Arthur Rackham (Figure 2 e 4): l'atmosfera romantica creata dall'arte di questo grande illustratore pervade l'intera versione, che appare un raffinato percorso di educazione al gusto estetico. Entrambe le applicazioni fanno uso di aiuti per i lettori più piccoli, di percorsi che possono essere completi o ridotti, di strumenti di navigazione per la ricerca all'interno del contenuto.

La fusione di elementi dei testi originali e di nuove funzionalità della tecnologia digitale fa sì che queste versioni riescano a catturare il lettore, a spingerlo nel mondo della narrazione, a invitarlo sulla pagina e a fare in modo che vi si soffermi per esplorarla. Entrambe mettono al centro l'esperienza tattile come creazione di movimento ma anche come intervento nella storia ed entrambe pongono le premesse di un'estetica digitale particolarmente attraente, che muove l'eco dei classici con l'animazione interattiva, con tecniche narrative simili a quelle dei *picturebooks* e con l'attenzione alla spazialità tridimensionale tipica dei libri *pop-up*, per cui emerge "una visione ludica della narritività"³⁶. In conclusione, le due *book apps* analizzate propongono un primo incontro coi classici piacevole, che lascia intravedere promettenti possibilità per introdurre il giovane lettore alla competenza letteraria.

³³ L.C. Larson, *Digital readers: The next chapter in e-book reading and response*, in "The Reading Teacher", n. 64(1), 2010, p. 16.

³⁴ Antelope, A. (2010). *Alice for the iPad*, cit.

³⁵ La storia è destinata a bambini di età prescolare, compresa tra gli zero e i cinque anni, e si svolge in poco meno di 7000 parole, a fronte delle 15.500 parole di *Alice's Adventures under Ground* e delle 27.500 parole di *Alice's Adventures in Wonderland*.

³⁶ L., Bellatalla, *Interpretare i classici*, in F. Bacchetti (a cura di). *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, p. 50.

Immagini

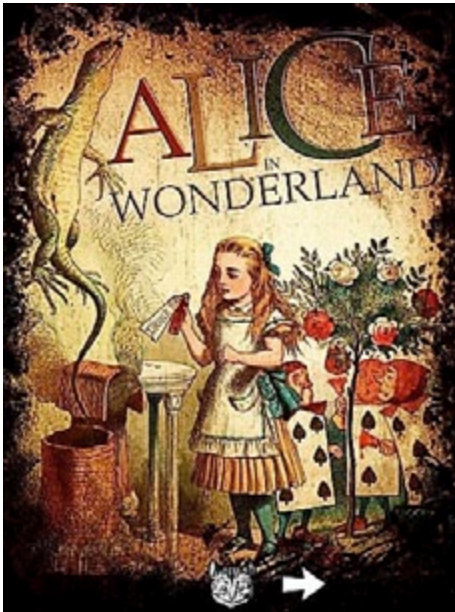


Figura 1. A. Antelope, Alice for the iPad. Screenshot.



Figura 2: A1000Castles, Alice in Wonderland. Screenshot.

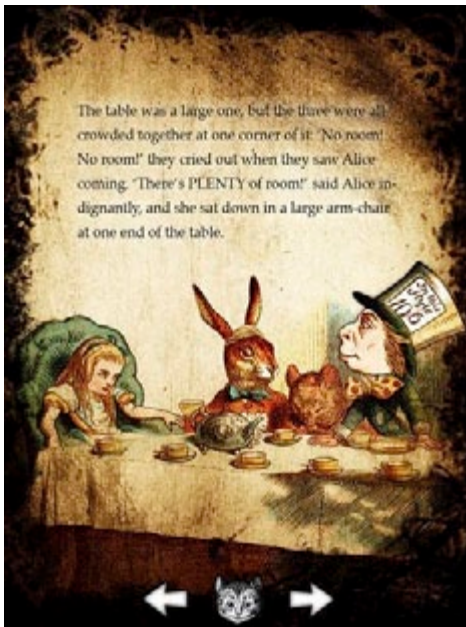


Figura 3: A. Antelope, Alice for the iPad. Screenshot.



Figura 4: A1000Castles, Alice in Wonderland. Screenshot.

Bibliografia

- A1000Castles, *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll, original illustration by Arthur Rackham, © 2014 PURPLEPRINT Creative S.L., 2014.
- Afribo A., *Tracce di nonsense nella poesia del Novecento*, in “Treccani online”, Lingua Italiana. http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/nonsensi/3.html.
- Antelope A., *Alice for the iPad*, London, Atomic Antelope, 2010.
- Antoniazzi A., *Contaminazioni Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo, 2012.
- Bacchetti F. (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013.
- Bellatalla, L. Interpretare i classici, in Bacchetti F. (a cura di). *Percorsi della letteratura per l'infanzia Tra leggere e interpretare*. Bologna, Clueb, 2013.
- Borg M., *Alice for the iPad, popup-boken och 1800-talets visuella kulturer*, in “Ekfrase”, n. 6(01), 2015, pp. 37-46.
- Cahill M., McGill-Franzen A., *Selecting “App” ealing and “App” ropriate Book Apps for Beginning Readers*, in “The Reading Teacher”, n. 67(1), 2013, pp. 30-39.
- Calvino I., *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1995.
- Cambi F., Landi S., Rossi G., *La magia nella fiaba: itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010.
- Cammarata A., *La ricreazione di Alice La traduzione dei giochi di parole in tre traduzioni italiane*, in “inTRAlinea”, n. 5, 2002. <http://www.intralinea.org/archive/article/1621>.
- Carioli S., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, in “Studi sulla formazione”, n. 2, 2014.
- Carroll L., *Le avventure d'Alice nel paese delle meraviglie*, (traduzione di Teodorico Pietrocòla-Rossetti, illustrato da Sir John Tenniel), 1872, in “Internet Archive”. <https://archive.org/details/leavventuredalic00carr>.
- Carroll L., *Sylvie and Bruno*, 1889, in “Literature.org The Online Literature Library”. <http://literature.org/authors/carroll-lewis/sylvie-and-bruno/preface.html>.
- Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, illustr. di Y. Kusama, Roma, Orecchio Acerbo, 2013.
- Carroll L., Tenniel J., Thomson E.G., *The nursery “Alice.”*, 1890, in “aliang studio Literature Center”. http://www.aliang.net/literature/the_nursery_alice/index.html.
- Cleaver B.P., Erdman B., *Changing Images of Alice*, Ohio State University, 2013.
- Izzo C., “Il Nonsense”, in *Storia della letteratura inglese*, Sansoni, Firenze, 1968, pp. 1144-1151.
- James R., Kock L., R. James, L. de Kock, *Deepening the ‘Shallows’: The Fate of Reading in an Electronic Age, Revisited*, in “Current Writing: Text and Reception in Southern Africa”, n. 25(1), 2013, pp. 4-19.
- Larson L.C., *Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response*, in “The Reading Teacher”, n. 64(1), 2010, pp. 15-22.
- Nichols C., *Alice’s Wonderland: A Visual Journey Through Lewis Carroll’s Mad, Mad World*, New York, Race Point Publishing, 2014.
- Rauch A., *Gli illustratori di Alice*, in “Andersen”, 2015. <http://www.andersen.it/gli-illustratori-di-alice/>.

- Susina J., *The Place of Lewis Carroll in Children's Literature*, New York, Routledge, 2010.
- Weaver W., *Alice in many tongues: the translations of Alice in Wonderland*, University of Wisconsin Press, 1964.
- Wigfield A., Guthrie, J., Engagement and Motivation in Reading, in M.L. Kamil, P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, Erlbaum, Mahwah, NJ, 2000, pp. 403-422.
- Wolf M., Barzillai M., *The Importance of Deep Reading*, in "Educational Leadership", n. 66(6), 2009, pp. 32-37.
- Wooten D.A., Cullinan B.E. (Eds.), *Children's Literature in the Reading Program: Engaging Young Readers in the 21st Century* (4th ed.), Newark, DE: International Literacy Association, 2015.

Carroll e Tenniel: le immagini di Alice

CHIARA CASTELLANI

MPhil in Education – Critical Approaches to Children’s Literature, Faculty of Education, University of Cambridge (UK)

Corresponding author: chiara.castellani@gmail.com

Abstract. The intent of this paper is to explore the importance of the images in Carroll’s work and the increase in meaning they bring to the written text. Therefore, some illustrations by Carroll in the manuscript *Alice’s Adventures Under Ground* and others by Tenniel in *Alice’s Adventures in Wonderland* are analysed, focusing on the similarities and differences between the author/artist and his illustrator.

Keywords. Carroll, Tenniel, illustrations, images, Alice, *Alice’s Adventures Under Ground*, *Alice’s Adventures in Wonderland*.

1. Alice: un libro illustrato

«[E] a che serve un libro», aveva pensato Alice, «senza figure e senza dialoghi?»¹: il pensiero di Alice, espresso in apertura dell’opera di Carroll, rivela al lettore il tipo di libro che si sta accingendo a scoprire: un libro con “figure”, un libro illustrato.

Carroll era certamente consapevole dell’importanza delle immagini e delle diverse funzioni comunicative che hanno parole e immagini, tanto che per un paio di volte, in *Alice’s Adventures in Wonderland*, invita il lettore a fare riferimento proprio alle illustrazioni per alcuni dettagli descrittivi. Le immagini sono, infatti, superiori alle parole quando si tratta di presentare scene o personaggi, viceversa le parole riescono meglio a esprimere relazioni ed emozioni².

Il manoscritto delle avventure di Alice, *Alice’s Adventures Under Ground*, comprende quindi testo e immagini di Carroll. L’autore motiva la presenza di sue illustrazioni con la volontà di far piacere alla bambina a cui questo libro era dedicato³, ma il valore che Carroll attribuisce alle immagini va ben al di là di questa sua affermazione. Sono numerose, infatti, le prove a riguardo: solamente considerando il manoscritto, sono degni di nota i restanti schizzi dell’autore, che mostrano tutto lo sforzo da lui messo nell’illustrare l’opera⁴. Con *Alice’s Adventures in Wonderland*, le prove aumentano ulteriormente: si pensi al fatto che Carroll cercò di riavere indietro le prime stampe, già distribuite, del suo libro e volle che venissero stampate nuove copie di qualità maggiore, dopo che Tenniel espresse

¹ L. Carroll, *Le Avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie. Attraverso lo Specchio*, Milano, Mondadori, 2009, p. 19.

² M. Nikolajeva, *Word and Picture*, in C. Butler (Ed.), *Teaching children’s fiction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2006, pp. 106-151.

³ L. Carroll (1887), “Alice” on the stage, in S.D. Collingwood (Ed.), *The Lewis Carroll Picture Book*, Chestnut Hill, MA, Adamant Media Corporation, 2005, pp. 163-174.

⁴ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, Cambridge, MA, Belknap Press, 2015.

la sua insoddisfazione per la qualità di stampa delle immagini⁵; si consideri anche che dalla corrispondenza rimasta a Carroll di Tenniel e da quella estremamente fitta che l'autore ebbe con il suo editore, oltre che dai suoi diari, “possiamo essere sicuri che [le lettere di Carroll a Tenniel] contenessero istruzioni lunghe e complesse sui disegni che desiderava avere”⁶.

Carroll non dava, però, valore solamente alle immagini, ma ogni elemento costitutivo del paratesto era per lui di estrema importanza. Si consideri la minuziosa calligrafia del manoscritto, o la grande attenzione per il formato della pagina, la qualità della carta impiegata, la forma e il colore dei bordi, la copertina, i caratteri tipografici, la dislocazione delle parole del titolo sulla pagina, la rilegatura, etc.⁷ È interessante notare, a questo riguardo, la scelta di Carroll di volere che le copie di *Alice's Adventures in Wonderland* fossero rivestite di pergamena color rosso brillante, perché era “giunto alla conclusione che il *rosso brillante* [sarebbe stato] il migliore – non il migliore, forse, artisticamente, ma il più attraente agli occhi dei bambini”⁸.

Quindi, per l'autore di *Alice*, “i libri erano una combinazione di molti fattori di produzione, inclusi il disegno, l'incisione su legno, la litografia, la selezione della carta, l'impressione dei caratteri, il taglio della carta, il tessuto di rilegatura, la pubblicità, le vendite”⁹. Così la scelta di far illustrare il suo libro da John Tenniel, artista di punta del *Punch*, non è stata casuale, bensì un modo ingegnoso di lanciare sul mercato un ‘anonimo’ libro per bambini¹⁰. Infatti, mentre oggi la fama dell'autore di *Alice* ha quasi eclissato quella dell'artista collaboratore, 150 anni fa la situazione era capovolta ed era Tenniel a essere uno degli artisti più famosi in Inghilterra¹¹.

Carroll partiva, quindi, nei confronti di Tenniel, in una posizione di svantaggio. A ben vedere, comunque, il rapporto tra i due era alquanto equilibrato, in quanto Carroll supervisionava con estrema attenzione il lavoro di Tenniel ed era molto esigente, al pari di quest'ultimo¹². Cohen e Wakeling¹³ sono arrivati a supporre che “l'insistenza senza sosta di Dodgson su risultati perfetti costrinse Tenniel a raggiungere una qualità artistica che trascende l'effimero e che fa delle sue illustrazioni per i libri di *Alice* il suo più grande conseguimento”.

Probabilmente Carroll scelse anche quali momenti narrativi Tenniel avrebbe dovuto illustrare, perché sapeva quanto questa scelta fosse importante: Carroll poteva, così, “controllare, lui stesso, le novità dell'enfasi che le illustrazioni inevitabilmente apportano”¹⁴. Le illustrazioni di Tenniel, in generale, si limitano ad aggiungere elementi

⁵ Z. Jaques, E. Giddens, *Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*, Farnham, Surrey, Ashgate, 2013.

⁶ M.N. Cohen, E. Wakeling (Eds.), *Lewis Carroll and his illustrators*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 2003, p. 10, mia traduzione (d'ora in avanti indicato con ‘m.t.’).

⁷ Si veda la corrispondenza tra Carroll e l'editore: M.N. Cohen, A. Gandolfo (Eds.), *Lewis Carroll and the House of Macmillan*, Cambridge, CUP, 2007.

⁸ Ivi, p.35, m.t.

⁹ Z. Jaques, E. Giddens, *Lewis Carroll's Alice's Adventures*, cit., p. 60, m.t.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ M. Hancher, *The Tenniel Illustrations to the “Alice” Books*, Columbus, Ohio, Ohio State University Press, 1985.

¹² *Ibidem*.

¹³ M.N. Cohen, E. Wakeling, *Carroll and his illustrators*, cit., p. 11, m.t.

¹⁴ Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit., p. 114, m.t.

non specificati nel testo, omettere dettagli che invece sono presenti nella narrazione o focalizzarsi solo su alcuni dettagli narrativi¹⁵.

Carroll, inizialmente, si accordò con Tenniel perché quest'ultimo realizzasse circa 34 illustrazioni, numero che poi salì a 42¹⁶. Il manoscritto ne contiene invece 37. Il numero maggiore di figure in *Alice's Adventures in Wonderland* è senz'altro giustificato anche dal fatto che Carroll lavorò nuovamente sul suo testo una volta presa la decisione di pubblicarlo, modificando alcune parti (e lo stesso titolo), aggiungendo la scena del *Mad Tea-Party* e ampliando la scena finale del processo da due a 26 pagine¹⁷. Delle 42 illustrazioni, alcune sono quindi peculiari di Tenniel – così come alcune delle immagini appartengono unicamente al manoscritto –, altre però, la maggior parte, illustrano più o meno gli stessi momenti raffigurati da Carroll. La stretta somiglianza tra le immagini presenti in entrambe le opere fa supporre che Tenniel abbia visto il manoscritto nella sua completezza e, in effetti, Alice Liddell stessa ricorda che “normalmente Tenniel usava i disegni del Sig. Dodgson come base per le proprie illustrazioni”¹⁸. Per questo, a mio avviso, risulta di estremo interesse mettere a confronto le illustrazioni del manoscritto *Alice's Adventures Under Ground* realizzate da Carroll e quelle di *Alice's Adventures in Wonderland* create da Tenniel.

2. Le immagini di Alice: somiglianze e differenze in Carroll e Tenniel

Alice. Il testo di Carroll non informa sull'aspetto della sua protagonista e certamente le illustrazioni dei due artisti non si ispirano alla bambina realmente esistita: di questa intenzionale differenza era consapevole la stessa Liddell, che ricorda come “[i]nfine fu deciso che Alice nel Paese delle Meraviglie non dovesse avere alcuna somiglianza facciale con il suo prototipo”¹⁹. Solamente a conclusione del manoscritto, Carroll disegnò il volto di Alice Liddell (p. 90 *manoscritto*)²⁰, inserendolo all'interno di due parentesi terminanti con il simbolo dell'infinito. Secondo Douglas-Fairhurst²¹, questo indicherebbe probabilmente che mentre la vera Alice sarebbe invecchiata, il personaggio della storia avrebbe continuato ad avere sempre la stessa età; a mio avviso, l'immagine potrebbe anche significare che l'affetto da lui nutrito per la bambina sarebbe rimasto vivo per sempre.

Sia l'Alice di Carroll che quella di Tenniel si rifanno al modello preraffaellita di bellezza, anche se in misura minore in Tenniel, che riduce le onde dei capelli²², li definisce maggiormente e li schiaccia tutti all'indietro, anziché ripartirli con una riga centrale, come

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ M.N. Cohen, E. Wakeling, *Carroll and his illustrators*, cit.

¹⁷ *Ibidem*; Z. Jaques, E. Giddens, *Lewis Carroll's Alice's Adventures*, cit.

¹⁸ A.P.L. Hargreaves, *Alice's recollections of Carrollian days*, in “*The Cornhill Magazine*”, n. 73 (433), 1-12, 1932, p. 9, m.t.

¹⁹ Ivi, p. 9, m.t.

²⁰ Per le illustrazioni di Carroll (indicate con *manoscritto*), le pagine fanno riferimento al manoscritto *Alice's Adventures Under Ground* (Carroll, 1864); per le illustrazioni di Tenniel (indicate con *Tenniel*), le pagine fanno riferimento a *The annotated Alice* (Gardner, 2000).

²¹ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

²² M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

fa Carroll. Entrambe, infine, hanno un'espressione passiva, quasi imbronciata²³, anche se l'Alice di Carroll sembra esprimere un maggiore distacco dagli eventi della storia.

Questo aspetto risulta particolarmente evidente nella scena in cui Alice è appena caduta nel laghetto delle sue lacrime. Le immagini di Carroll (p. 17 *manoscritto*) e di Tenniel (p. 25 *Tenniel*) sono simili, in quanto la posizione del corpo della bambina è la stessa e il punto di vista di chi guarda la scena non cambia²⁴. Tuttavia il disegno di Tenniel è più realistico e, forse per questo, la sua Alice comunica una grande agitazione, mentre l'Alice di Carroll sembra in uno stato di strano immobilismo, di distacco da ciò che di 'surreale' le sta accadendo. In effetti, molto di ciò che Alice scopre a *Wonderland* ha un carattere surreale, teatrale. E così Alice che sposta la tenda (p. 6 *manoscritto*; p. 15 *Tenniel*), dietro cui troverà l'accesso al Paese delle Meraviglie, sembra un'attrice che sta per salire sul palcoscenico²⁵.

Con riferimento a quest'ultima illustrazione di Tenniel, è interessante anche notare che essa è posizionata immediatamente accanto alla parte di testo a cui si riferisce. Al pari di Carroll, Tenniel faceva, infatti, grande attenzione all'accostamento di testo e illustrazioni sulla pagina²⁶, tanto più che Carroll informava dettagliatamente Tenniel non solo di quali soggetti dovesse illustrare, ma anche delle dimensioni delle figure e del loro posizionamento nella pagina²⁷. Ancora più significativa, a questo riguardo, è l'immagine di Alice che cresce in maniera smisurata e che va a riempire verticalmente tutta la pagina, sia in Carroll (p. 11 *manoscritto*) che in Tenniel (p. 21 *Tenniel*): tra testo e immagine c'è piena sincronizzazione, addirittura in Tenniel i piedi di Alice sono posizionati esattamente accanto alla riga in cui vengono nominati²⁸. Entrambe le illustrazioni comunicano un forte senso di claustrofobia, che è amplificato nell'immagine di Carroll dal testo che entra nel bordo della gonna, dagli occhi chiusi e dalla posizione dimessa della bambina, con le braccia attaccate al corpo. Inoltre, l'Alice di Carroll, a differenza di quella di Tenniel, è rivolta a destra, verso il testo, funzionando così quasi da cornice al testo.

Immagini speculari si trovano spesso confrontando le illustrazioni dei due artisti. Un'altra è quella in cui Alice diventa troppo grande per la piccola stanza nella casa del Coniglio Bianco (p. 37 *manoscritto*; p. 40 *Tenniel*). Le due illustrazioni sembrano quasi riflesse in uno specchio, anche se le differenze sono evidenti. Tenniel riproduce interamente la stanza con pareti, pavimento e soffitto, i piedi della bambina non sono visibili e un suo braccio riesce a fuoriuscire dalla finestra aperta in sottofondo; Carroll, invece, sostituisce la struttura della stanza con una semplice linea di cornice alla figura, il cui spazio è riempito completamente da Alice, di cui si vedono un piede ed entrambe le braccia²⁹. Così, nuovamente, se da un lato l'immagine di Tenniel è contraddistinta da un maggior realismo, quella di Carroll è più efficace nel comunicare un potente senso di claustrofobia, quasi fetale. Alice è raggomitolata su sé stessa, imprigionata, schiacciata contro la cornice. L'uso della cornice comunica la sensazione che l'artista non voglia che

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

²⁶ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

²⁷ M.P. Hearn, *Alice's Other Parent*, in "American Book Collector", n. 4 (3), 1983, pp. 11-20.

²⁸ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

²⁹ *Ibidem*.

il lettore/osservatore si avvicini troppo alla storia³⁰. Allo stesso tempo, però, Carroll ha indirizzato lo sguardo di Alice direttamente verso chi legge/guarda, attivando perciò un meccanismo per cui quest'ultimo è chiamato a rispondere allo sguardo del personaggio, a considerare ciò che il personaggio sta chiedendo³¹.

Carroll utilizza lo strumento della cornice molto più spesso di Tenniel e la sua Alice rivolge lo sguardo più di una volta verso chi legge/guarda, anche se in modo distaccato, senza chiedere un coinvolgimento del lettore/osservatore. In Tenniel, invece, nessun personaggio indirizza lo sguardo direttamente verso il 'pubblico', ma ognuno è come rinchiuso all'interno del mondo di sogno creato da Carroll. E nel sogno tutto può accadere, tempo e spazio possono essere distorti o frammentati. Il sogno richiama la notte, l'oscurità, la morte: infatti, "nei ricordi adulti dell'infanzia," afferma Tatar³², "scopriamo quanto strettamente essere da solo al buio sia associato con la morte". *Death* è anche la parola, minuscola e quasi in evanescenza, che chiude la poesia scritta da Carroll nella forma di una coda di topo, in *Alice's Adventures in Wonderland*. Così in Tenniel, lo sguardo dei personaggi non esce mai dalla pagina del libro, se non in un'illustrazione (p. 64 *Tenniel*): lo sguardo è quello di Alice, mentre tiene in braccio il bambino-maialino ma, anche in questo caso, come in Carroll, lo sguardo sembra distaccato, sperso. Questa sensazione è rafforzata dai ciuffi di digitale disegnati in sottofondo, una pianta che richiama nuovamente l'idea di morte, in quanto la digitale è fonte di una sostanza che, se assunta in dosi elevate, diventa letale³³, ma la digitale rimanda anche alla pazzia dato che, all'inizio dell'Ottocento, questa pianta veniva prescritta per curarla³⁴.

Sempre per simboleggiare la pazzia, Tenniel disegna fuscilli di paglia sulla testa della Lepre Marzolina (pp. 70 e 77 *Tenniel*), come spiega Carroll stesso in *The Nursery "Alice"*³⁵. Stesso significato ha, a mio avviso, l'edera, che si ritrova sia nell'illustrazione del *tea party* (p. 70 *Tenniel*), sia nel manoscritto di Carroll. Hancher³⁶ sostiene che l'edera presente nelle figure dei due libri non abbia alcun legame con il testo e non possieda alcun valore interpretativo. L'edera, però, è associata strettamente a Dioniso: anticamente era considerata la pianta a lui sacra e il dio si ornava la testa proprio con una ghirlanda di edera³⁷; quindi anche l'edera può simboleggiare la pazzia, dal momento che Dioniso era considerato l'inventore del vino, bevanda che, secondo i Greci, faceva dimenticare gli affanni e induceva alla follia³⁸. Infine, "[l]'edera, per la tenacia con cui si arrampica, è simbolo frequente della fedeltà in amore"³⁹: questo potrebbe alludere, al pari dei segni

³⁰ M. Nikolajeva, *Word and Picture*, cit.

³¹ F. Serafini, *Understanding visual images in picturebooks*, in J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page*, London, Routledge, 2010, pp. 10-25.

³² M. Tatar, *Enchanted hunters*, NY, Norton & Company, 2009, p. 93, m.t.

³³ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti*, 2015, in www.treccani.it/enciclopedia/

³⁴ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Il Vocabolario Treccani*, 2015, in www.treccani.it/vocabolario/

³⁸ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia*, cit. Carroll conosceva bene lingua, letteratura e cultura greca, in quanto il sistema educativo inglese poneva grande attenzione al mondo greco (cfr. F.J. Soto, *The Mouse's Long and Sad Tale: Lewis Carroll's Tricky Use of Aeschylus and Other Greek Sources*, in "Libri & Liberi", n. 4 (2), 2015, pp. 291-311).

³⁹ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Vocabolario*, cit.

dell'infinito accanto al ritratto di Alice Liddell, alla profondità e alla durezza dell'affetto nutrito da Carroll per la bambina, se si considera che l'autore disegna l'edera anche nella pagina introduttiva di dedica alla sua "Dear Child" (dedica *manoscritto*), avvolgendola totalmente, come in un abbraccio.

Le altre creature di Wonderland. Nella sua opera, Carroll procede alla distruzione di qualsiasi barriera tra animato e inanimato, tra specie e specie. Il libro diventa, così, popolato di animali parlanti, creature che esercitano il loro fascino sui bambini di ogni età, dal momento che "è come i bambini piccoli immaginano che siano gli animali, e poi, forse quando li conoscono meglio, è come ancora vorrebbero che gli animali si comportassero, almeno nell'immaginazione"⁴⁰. Gli animali incontrati da Alice nel suo sogno sono, però, ben diversi dagli animali umanizzati delle favole di Esopo, che hanno la funzione di trasmettere espliciti messaggi morali; in *Wonderland* regna il *non-sense*, non ci sono regole: "«[q]ui siamo tutti matti. Io sono matto. Tu sei matta»"⁴¹, dice il Gatto ad Alice.

Si pensi, allora, alla figura del Bruco, 'appollaiato' su un fungo e intento a fumare il suo narghilè (p. 49 *manoscritto*; p. 48 *Tenniel*). Non solo il narghilè, che nell'illustrazione di Carroll sembra più una lunga pipa, ma anche il ciuffo di digitale sullo sfondo dell'immagine di Tenniel e il fungo stesso contribuiscono a dare alla scena un carattere allucinogeno, di evasione dalla realtà, sottolineato anche dal movimento circolare del tubo di narghilè tenuto in mano dal Bruco di Tenniel, che richiama l'immagine di una spirale, tipica allucinazione visiva. Confrontando ancora le due illustrazioni, è evidente come l'antropomorfizzazione del personaggio sia resa più esplicita dall'autore, che offre un'inquadratura frontale dell'animale, dal viso umano, ma dal corpo che ricorda quello di un serpente attorcigliato su sé stesso. Tenniel cambia invece prospettiva e il lettore/osservatore può solo supporre che l'animale abbia fattezze umane⁴², perché il profilo lascia intravedere un mento, una bocca e un naso.

L'antropomorfizzazione si ha anche nel Dodo raffigurato da Tenniel (p. 32 *Tenniel*), le cui mani ben formate spuntano da sotto le piccole ali, nell'atto di consegnare ad Alice un ditale. Il Dodo viene identificato con Carroll stesso, perché si dice che egli, soffrendo di balbuzie, pronunciava il suo cognome 'Do-do-dodgson'⁴³, e questa associazione è suffragata dallo stesso autore, che firmò una copia di *Alice's Adventures Under Ground*, destinata all'amico Robinson Duckworth, "The Duck from the Dodo"⁴⁴.

L'illustrazione appena descritta non è presente nel manoscritto di Carroll, ma ritroviamo il Dodo in un altro disegno dell'autore (p. 23 *manoscritto*), che ritrae Alice nel laghetto delle sue lacrime insieme ad altri animali. Qui le creature sono raffigurate in maniera piuttosto indistinta, ma tra esse si riconoscono chiaramente il dodo e una scimmia. Probabilmente questa scelta deriva dal fatto che Carroll era affascinato dalla teoria evolutiva, che imperversava nei primi anni del 1860, tanto che le mani di Alice "hanno l'aria di essere simili ad artigiani, come se nuotando in questo laghetto salato lei stesse

⁴⁰ N. Tucker, *The child and the book*, Cambridge, CUP, 2009, p. 75, m.t.

⁴¹ L. Carroll, *Le Avventure di Alice*, cit., p. 66.

⁴² M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

⁴³ M. Gardner (Ed.), *The annotated Alice*, NY, Norton & Company, 2000.

⁴⁴ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

regredendo a una forma di vita più primitiva⁴⁵. In effetti, le mani di Alice sono simili a quelle, raffigurate dietro di lei, di un animale che sembra una via di mezzo tra una scimmia e un essere umano e che, tra l'altro, si colloca proprio a metà della diagonale che unisce la figura della scimmia a quella di Alice in una sorta, quindi, di linea evolutiva. Infine, se si pensa che Alice e le creature sono immerse in una 'pozza' di acqua salata, trattandosi delle lacrime della bambina, il rimando al brodo primordiale nasce immediato. In effetti, Darwin credeva che anticamente la vita fosse comparsa proprio in una pozza d'acqua calda⁴⁶ e Carroll, che aveva comprato all'incirca una ventina di libri di Darwin⁴⁷, doveva esserne a conoscenza.

Al contrario degli animali disegnati da Carroll, quelli raffigurati da Tenniel risultano più accurati e realistici. Un grande interesse per la zoologia caratterizza, però, entrambi gli artisti tanto che, in alcuni casi, la precisione di Carroll nel disegnare animali tende ad avvicinarsi a quella di Tenniel: esemplare la raffigurazione del porcospino (p. 76 *manoscritto*; p. 85 *Tenniel*). In queste due illustrazioni, l'altro animale che vi è rappresentato differisce: Carroll, infatti, aveva descritto e illustrato uno struzzo; *Alice's Adventures in Wonderland*, invece, presenta e illustra un fenicottero, animale dal peso inferiore e quindi sollevabile da una bambina⁴⁸. Inoltre, mentre nel disegno dell'autore Alice guarda lo struzzo dall'alto, in quello di Tenniel le posizioni sono invertite e, con esse, il gioco di potere. Infatti, quando un personaggio è posizionato in modo da alzare lo sguardo verso un altro personaggio, è quest'ultimo ad avere maggior potere⁴⁹.

Una posizione di forza sembra, invece, non averla il Coniglio Bianco a cui, non a caso, Carroll, nel manoscritto, dà spesso dimensioni molto piccole e un ridottissimo spazio di parola⁵⁰. Carroll lo immagina anziano, timido, debole, in confronto a un'Alice giovane, audace e vigorosa⁵¹, come dimostra l'illustrazione di *Alice's Adventures Under Ground* che ritrae il Coniglio Bianco in una posa da pugile (p. 33 *manoscritto*), in cui però è sempre Alice ad avere una posizione superiore di potere. Ciò che, invece, colpisce delle illustrazioni di Tenniel relative al Coniglio Bianco è, ancora una volta, l'aspetto teatrale, in quanto l'artista ritrae il momento in cui i guanti e il ventaglio dell'animale sono a terra (p. 22 *Tenniel*): far cadere il proprio guanto o ventaglio è un espediente comune a molte rappresentazioni sceniche⁵². Infine, è interessante notare che Tenniel raffigura questo personaggio anche nella scena finale di *Alice's Adventures in Wonderland* (p. 125 *Tenniel*) (non presente in Carroll): qui il Coniglio Bianco ha riassunto le sue normali dimensioni ed è senza vestiti, come gli altri animali della scena, nel tentativo scomposto di allontanarsi da Alice e quasi a voler fuoriuscire dall'illustrazione, dal mondo di sogno immaginato da Carroll e rituffarsi nella realtà.

Il ritorno dal sogno alla realtà è evidenziato, in questa illustrazione, anche dalle car-

⁴⁵ Ivi, p. 145, m.t.

⁴⁶ Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia*, cit.

⁴⁷ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

⁴⁸ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

⁴⁹ F. Serafini, *Understanding visual images*, cit.

⁵⁰ Z. Jaques, E. Giddens, *Lewis Carroll's Alice's Adventures*, cit.

⁵¹ S.D. Collingwood (Ed.), *The Lewis Carroll Picture Book*, Chestnut Hill, MA, Adamant Media Corporation, 2005.

⁵² R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

te, che da personaggi di *Wonderland* tornano a essere normali carte da gioco⁵³. La trasformazione, però, non è ancora avvenuta totalmente, infatti tre carte hanno tracce di naso⁵⁴ e di una carta in basso a sinistra sono visibili gambe e piedi. La trasformazione avviene man mano che le carte percorrono, da sinistra a destra, l'arco creato in aria per abbattersi su Alice. Questo ritorno alla realtà è particolarmente evidente in Tenniel, perché le carte da lui rappresentate nel giardino di *Wonderland* (p. 80 *Tenniel*) sono decisamente più 'umane' rispetto a quelle stilizzate di Carroll (p. 68 *manoscritto*), che mancano di vere e proprie teste.

Le carte compaiono anche nelle illustrazioni in cui Carroll (p. 71 *manoscritto*) e Tenniel (p. 82 *Tenniel*) raffigurano la processione dei sovrani di Cuori nel giardino. Le due immagini differiscono, però, in alcuni aspetti. Innanzitutto, quella di Carroll presenta meno personaggi, non illustrando nemmeno il Coniglio Bianco. Un altro elemento di contrasto è la cura nello sfondo: l'autore lascia lo spazio molto più vuoto, nell'immagine di Tenniel invece il background è pienamente sviluppato. Quest'ultima illustrazione mostra anche come Tenniel aggiunga a volte dettagli non presenti nella narrazione, come l'enorme cupola che ricorda il Crystal Palace⁵⁵. Kress e van Leeuwen⁵⁶ sostengono che ciò che viene posto nella parte superiore di un'immagine è presentato come ideale, mentre ciò che occupa la parte inferiore è presentato come reale: così, forse, anche in questo caso, come già in alcune vignette del *Punch*⁵⁷, Tenniel ha illustrato il Crystal Palace come simbolo del progresso britannico. Avvicinandosi al primo piano, i personaggi diventano sempre meno piatti, anche se solo Alice è completamente modellata in tre dimensioni⁵⁸ forse perché, a differenza delle altre creature di *Wonderland*, non è un personaggio piatto (letteralmente e/o metaforicamente), ma è un personaggio in carne e ossa⁵⁹, a tutto tondo. Alice sembra, d'altronde, appartenere più al mondo del giardino, dove voleva entrare fin dalle prime pagine, che a quello delle figure, che le stanno bloccando il cammino⁶⁰: ciò è evidenziato da Carroll, che colloca la bambina dentro il giardino, separata dalla processione dei sovrani. In questa illustrazione Carroll evidenzia il potere assoluto e irrazionale della Regina, ponendo al centro della scena una corona gigantesca. Tenniel comunica lo stesso messaggio incentrando la scena nell'indice puntato dalla Regina contro Alice e inserendo negli abiti della sovrana dettagli tradizionalmente associati alla Regina di Picche, figura che nella cartomanzia è legata alla morte⁶¹.

Carroll rimanda il confronto 'violento' tra la Regina e Alice a un'altra illustrazione (p. 88 *manoscritto*), dove ciò che colpisce maggiormente è il colore rosso sangue dei cuori nell'abito della Regina. D'altronde, Carroll si era figurato "la Regina di Cuori come [...] una Furia cieca e senza scopo"⁶², che apporta al sogno/incubo di Alice un attributo di paura della morte piuttosto che di amore⁶³.

⁵³ M. Gardner, *The annotated Alice*, cit.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

⁵⁶ G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images*, London, Routledge, 2006.

⁵⁷ Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ R. Douglas-Fairhurst, *The story of Alice*, cit.

⁶⁰ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² L. Carroll, "Alice" on the stage, cit., p. 171, m.t.

⁶³ M. Hancher, *Tenniel Illustrations*, cit.

E il sogno/incubo di Alice giunge ormai al termine, anche se forse una fine *Alice* non l'ha mai avuta, se si considera quanto la storia di Carroll sia sempre viva nell'immaginario collettivo. Allo stesso modo, però, le parole di Carroll restano indissolubilmente legate alle illustrazioni di Tenniel, che hanno contribuito a conferire un tocco di maggior realismo e sobrietà al mondo fantastico e stravagante descritto – e disegnato – dall'autore⁶⁴, creando una complementarietà senza la quale, forse, oggi Alice sarebbe un libro per bambini tra tanti.

Bibliografia

- Carroll L., *Alice's Adventures Under Ground*, 1864 in <https://www.bl.uk/collection-items/alices-adventures-under-ground-the-original-manuscript-version-of-alices-adventures-in-wonderland>.
- Carroll L., *Le Avventure di Alice nel Paese delle Meraviglie. Attraverso lo Specchio*, Milano, Mondadori, 2009.
- Carroll L. (1887), "Alice" on the stage, in S.D. Collingwood (Ed.), *The Lewis Carroll Picture Book* (1899), Chestnut Hill, MA, Adamant Media Corporation, 2005, pp. 163-174.
- Cohen M.N., Gandolfo A. (Eds.), *Lewis Carroll and the House of Macmillan* (1987), Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- Cohen M.N., Wakeling E. (Eds.), *Lewis Carroll and his illustrators: collaborations and correspondence, 1865-1898*, Ithaca, New York, Cornell University Press, 2003.
- Collingwood S.D. (Ed.), *The Lewis Carroll Picture Book: a selection from the unpublished writings and drawings of Lewis Carroll, together with reprints from scarce and unacknowledged work* (1899), Chestnut Hill, MA, Adamant Media Corporation, 2005.
- Douglas-Fairhurst R., *The story of Alice: Lewis Carroll and the secret history of Wonderland*, Cambridge, MA, Belknap Press, 2015.
- Gardner M. (Ed.), *The annotated Alice: Alice's adventures in Wonderland & Through the looking-glass / by Lewis Carroll; with illustrations by John Tenniel; updated, with an introduction and notes by Martin Gardner. – Definitive ed.*, New York, Norton & Company, 2000.
- Hancher M., *The Tenniel Illustrations to the "Alice" Books*, Columbus, Ohio, Ohio State University Press, 1985.
- Hargreaves A.P.L., *Alice's recollections of Carrollian days: as told to her son, Caryl Hargreaves*, in "The Cornhill Magazine", n. 73 (433), 1932, pp. 1-12.
- Hearn M.P., *Alice's Other Parent: John Tenniel as Lewis Carroll's Illustrator*, in "American Book Collector", n. 4 (3), 1983, pp. 11-20.
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti*, 2015, in www.treccani.it/enciclopedia/.
- Istituto dell'Enciclopedia Italiana, *Il Vocabolario Treccani*, 2015, in www.treccani.it/vocabolario/.
- Jaques Z., Giddens E., *Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass: a publishing history*, Farnham, Surrey, Ashgate, 2013.

⁶⁴ *Ibidem*.

- Kress G., van Leeuwen T., *Reading images: the grammar of visual design* (1996), London, Routledge, 2006.
- Nikolajeva M., *Word and Picture*, in Butler C. (Ed.), *Teaching children's fiction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2006, pp. 106-151.
- Serafini F., *Understanding visual images in picturebooks*, in Evans J. (Ed.), *Talking beyond the page: reading and responding to picturebooks*, London, Routledge, 2010, pp. 10-25.
- Soto F.J., *The Mouse's Long and Sad Tale: Lewis Carroll's Tricky Use of Aeschylus and Other Greek Sources*, in "Libri & Liberi", n. 4 (2), 2015, pp. 291-311.
- Tatar M., *Enchanted hunters: the power of stories in childhood*, New York, Norton & Company, 2009.
- Tucker N., *The child and the book: a psychological and literary exploration* (1981), Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

Articoli

Verum

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. Moving from its title, the article presents the need to conduct philosophical and pedagogical discourse to the clarity and the terminological distinction between *verum*, likely, *falsum* and truth. This in the scientific discourse as much as in the everyday speech. To realize this, the article first of all analyzes the categories of *Wertfreiheit* (avalutativity), *Wahrheit* (truth) and *Dasein* (be-here). This triggers a relationship between social sciences and pedagogical sciences, metaphysics, ontology and general pedagogy, as well as between hermeneutics and humanistic pedagogy. In light of this, the contribution presents, in all its problematic dimension, the question of “aletica” of the life.

Keywords: Verum, Truth, Pedagogy, Epistemology, Philosophy of Self-formation

1. Verum: nel sillabo filosofico

Enumerato da vetuste tradizioni fra i trascendentali dell'ente, il *verum* era per Agostino «ciò che è», in Avicenna e Averroè un nesso che univa la “cosa” con “chi” la pensava, presso Alberto Magno valeva la corrispondenza unitaria intercorsa fra il mondano e il divino, infine per Tommaso evocava l'*adaequatio intellectus et rei*: sicché ciò che è nel mondo è anche nell'uomo – e in particolare nella sua anima, dove le “cose”, l'“intelletto” e la “conoscenza” godono di un rapporto originario. Così la teologia medievale delle *Tre Sfe-re* – Dio, il mondo e l'uomo – rispondeva alla domanda sul *verum* intendendolo quale trascendentale creato dall'Essere divino, presente nell'ente mondano e appartenente all'essere dell'essente umano. Quest'ultimo, per riflesso, farà sua una *logica del verum* il cui compito (filosofico e non teologico) conterà nell'argomentare e comprovare i giudizi (composti di affermazioni e negazioni) portando a compimento – come dirà Heidegger – quanto si palesa dell'essere. E con ciò sottraendolo a ogni ambigua *dialettica del verosimile*.

La differenza tra il *verum* e il *verosimile* determina la diversa identità dell'autentico rispetto all'inautentico, richiamando al centro della riflessione filosofica la questione “classica” della *verità*.

La verità – l'*aletheia* greca – risponde a un *logos*. Alla verità non è estraneo un *nomos* con cui porre ordine nelle cose. Non si dà verità senza un uomo che la assuma quale elemento sintonico della propria *paideia*, ove far appunto risiedere – come dice Parmenide – la «ben rotonda verità». La verità implica, dunque, la ricerca. In essa, la storia della filoso-

fia moderna e contemporanea ha dilatato a dismisura il numero canonico delle *categorie*, fissato da Aristotele in dieci, consegnando agli studi gnoseologici il vasto “catalogo” di una *silloge trasversale* – a cui Umberto Eco ha dato il nome di *sillabo filosofico*.

Silloge e sillabo – raccolta e catalogazione – delle categorie. Poi, il loro misurato trascoglimento finalizzato alla compiutezza dell’ordine euristico di ogni diversa ricerca. Uno studio sul *verum* – quindi su verità, veridicità e verosimile, su valutatività e avalutatività, su giudizi di valore e valori di verità – richiede il ricorso a differenti categorie. Su tutte quella weberiana di *Wertfreiheit*, con il suo divergente impiego nelle scienze sociali e nelle scienze pedagogiche. Quella heideggeriana di *Dasein*, posta fra metafisica, ontologia e pedagogia generale. Quella gadameriana di *Wahrheit*, dove la consistenza “aletica” (vale a dire: la logica della verità) del discorso filosofico e pedagogico immette il problema del *verum* nell’ambito di un’etica e di una politica della *Bildung*.

2. Il quadro, la cornice... e il chiodo

Al cospetto di una qualsiasi ricerca, il primo approccio metodologico consiste nel chiarirne il *quadro* generale. Ciò significa definirne le aree interne, i tre tempi della storia relativi ai problemi su cui si dovrà indagare (ossia: il passato, il presente e il futuro), le concettualizzazioni più elementari (non c’è “sistema” e non ci sono “relazioni” senza gli “elementi”), le dimensioni disciplinari (e poi inter- e trans-disciplinari), la dialettica tra ricerca e scoperta (per cui, se non si scopre niente di inedito è stato inutile ricercare il già noto).

Ogni quadro va posto all’interno di una *cornice*. Meglio se coeva. Si tratta, in altri termini, dell’ambito euristico e culturale in cui la ricerca viene dimensionandosi: un telaio che conta anzitutto le bibliografie generali e specifiche, nonché la struttura complessiva del contesto dove si situano autori e *auctoritates*, scuole di pensiero e movimenti culturali, dizionari ed enciclopedie.

Un quadro con la propria cornice va sempre posto su di una *parete*. Ogni disposizione non è mai casuale. Essa rappresenta la scelta del campo infra-scientifico in cui l’indagine colloca le due linee principali di ricerca: quella storica (poiché ogni studio fa bene a considerare tutti gli studi seri che sul medesimo argomento lo hanno preceduto) e quella geografica (poiché ogni studio non può trascurare le regioni gnoseologiche con cui confina).

Tanto il quadro e la cornice quanto la parete sono sempre ubicati all’interno di una *stanza*. Essa è la sede in cui il campo disciplinare trascelto entra in diretto contatto con altre aree di ricerca posizionate in termini interdisciplinari. La luminosità generale dell’ambiente dipende dalle luci che gli giungono dall’esterno. Ecco perché una ricerca, per quanto specifica o specialistica sia, non deve rinunciare ad apporti eccentrici istituiti su logiche e linguaggi all’altro – ovvero estranei a consuetudini euristiche consolidate.

Poiché non c’è stanza senza una *casa* che la contenga, quest’ultima riflette tutte le occorrenze della transdisciplinarietà. Con ciò si superano le frontiere erette fra le differenti aree, si oltrepassano anche le compattazioni interdisciplinari, non si considerano più le antiche barriere fra *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*, ma si analizzano i singoli problemi conducendoli alla loro dimensione progressivamente trans-formativa, effetto di una ricognizione euristica che attraversa e poi si pone “al di là” delle convenzioni doxastiche e perfino epistemologiche validate da tradizioni di ricerca e paradigmi inferenziali ormai cristallizzati in se stessi.

Il quadro e la cornice, la parete, la stanza e infine la casa si trovano all'interno di una città. È la «cittadella della scienza» di cui ha parlato Gaston Bachelard. In essa si supera l'opposizione tra empirismo e razionalismo, si procede per «rotture epistemologiche» e attraverso questa *coupure* si perviene alla questione della verità, disposta tra coerenza gnoseologica e metafisica dell'immaginazione. Lo spirito scientifico prende qui la sua forma, contestualizzando le singole categorie su cui ciascuna ricerca verrà imperniandosi.

Le *categorie* paiono i *chiodi* con cui il quadro e la cornice vengono assicurati alla parete della stanza di una casa della città. Ovvero, le categorie sono quanto immette la dialettica fra ricerca e scoperta entro un campo infra-scientifico di indagine, affinché le dimensioni disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari dei problemi assunti si portino a un livello prima gnoseologico e poi epistemologico nella cittadella della scienza: il luogo in cui ogni ricerca scientificamente coerente gode del diritto di cittadinanza. La coerenza è data dal metodo di ricerca trascelto. Esso è il *martello* con cui battere il chiodo. La forza nell'azione dipende dall'acribia metodologica del ricercatore: ossia, dello studioso che appunto conduce il proprio *studio*.

Il compito dello studio introdotto da queste brevi note – che ovviamente non posseggono alcun carattere “normativo”, sebbene si prefiggano di “ordinare” sul piano logico-linguistico l'attività di ricerca – consiste nel mettere a tema il *verum* servendosi appunto di determinate *categorie*. Ciò al fine di renderle operativamente efficaci quando l'indagine impegna le proprie *istanze valutative* all'interno della metodologia di ricerca scientifica. I processi di disambiguazione dei valori di *verità* marcano i caratteri costitutivi di quanto rimane sempre il fine (e mai il mezzo) della ricerca: *l'essere umano*. Pertanto, il *Kulturfahrplan* del presente studio prende – come detto – preliminarmente in considerazione le “categorie” di *Wertfreiheit*, di *Dasein* e di *Wahrheit*.

3. *Wertfreiheit*: scienze sociali e scienze pedagogiche

Il concetto di “avalutatività” non risponde etimologicamente a quanto epistemologicamente promette. Se si ricorre alla sua trasposizione nella lingua francese o in quella spagnola, i termini “*neutralité axiologique*” e “*neutralidad axiológica*” hanno quantomeno il merito di chiarire la portata etico-semantica dei discorsi in cui sono impiegati. Le nozioni di “*value-freedom*” e “*Wertfreiheit*”, tratte dai dizionari inglese e tedesco, amministrano “valori”, “pregi”, “importanza”, “significati” e perfino “utilità” propri della libertà euristica circa le *verità fattuali* scientificamente vagliate. Tuttavia, la parola “avalutatività” è la precaria traduzione italiana della parola *Wertfreiheit* impiegata da Max Weber per determinare l'operatività delle scienze sociali nel loro impegno scientifico volto essenzialmente a stabilire come e perché sono andati i “fatti” di cui si occupa un'indagine. Sicché, la *Wertfreiheit* – letteralmente “libertà di valore” – decide, com'è noto, la neutralità delle scienze sociali (ma non delle scienze pedagogiche) rispetto a qualsiasi valore di verità d'ordine morale: la scienza spiega i fatti e soltanto in ciò risiede la validità o meno di ogni teoria scientifica. Questo anche perché la cosiddetta “legge di Hume” sancisce l'impossibilità di far derivare giudizi etici da presupposti d'ordine fattuale. I “giudizi di valore” sono estranei alla scienza poiché – al contrario delle “relazioni di valore” – manifestano consenso o dissenso, approvazione o biasimo, plauso o censura. Così,

lo scienziato sociale deve discernere e distinguere i fatti oggettivi dalla propria morale soggettiva. La discriminazione tra *fattuale* e *valoriale* non potrebbe essere più netta. (E trasposta alla scienza *tout court* non saprebbe essere più pericolosa. Il fisico che scopre l'energia atomica con il suo possibile potenziale distruttivo dovrà astenersi da considerazioni etico-umanitarie? Il chimico che ha prodotto lo *Zyklon B* poteva non porsi delle domande circa l'impiego del suo gas?). I fatti con le loro evidenze empiriche decidono la verità (e dunque i valori di verità) delle teorie, anche se presto o tardi metteranno in circuito dei "giudizi di valore" – specie quando, tanto delle teorie quanto dei fatti, ci si avvierà a soppesarne l'intrinseca *cifra umana*.

La *Wertfreiheit* – l'avalutatività – dispone su piani differenti e incommensurabili le verità fattuali e i giudizi di valore; ma proprio l'evidenza empirica, non restituendo sempre del tutto la certezza circa le verità fattuali, concede spazi di intromissione ai giudizi di valore. La stessa dialettica fra "mezzi" di ricerca scientifica e "fini" della ricerca sociale non è sempre e comunque fattuale e, pertanto, avalutativa. A volte l'intreccio fra scienza ed etica diventa talmente imprescindibile che le insistenze avalutative inaridiscono gli stessi sforzi metodologici, operati compiutamente dalle scienze sociali ai fini dell'asetticità nelle loro ricerche empiriche. Se è vero che la scienza spiega e *non valuta* (in termini morali), la conoscenza scientifica non può ignorare le implicazioni epistemiche che vengono disponendosi *nel* discorso scientifico a proposito di categorie euristiche quali quelle di "certezza" e "dubbio", "valori di verità" e "verità", "verità fattuali" e "giudizi di valore". Se è poi vero che la scienza spiega e non disperde la propria *neutralità* cedendo il passo a giudizi valoriali, tuttavia gli stessi concetti di "fine" e "mezzo" sono talmente carichi, nelle loro relazioni, di significati etici da rendere risibile qualsiasi "machiavellismo" epistemologico. (E qui il problema non riguarda soltanto le scienze sociali ma la scienza in genere e le scienze naturali in particolare. Pertanto, ci si potrà domandare quale rapporto debba esservi non solo tra chimica ed etica, ma pure fra chimica e biologia di fronte al dramma ecologico rappresentato dalla plastica finita nei mari e negli oceani – infine nei pesci, e quindi nell'uomo – presenti sul pianeta). Sostenere che il fine trascelto giustifichi sempre i mezzi impiegati costituisce un pericoloso servizio alla scienza stessa, oltre che all'umanità, in genere.

Tanto la scienza quanto le sue applicazioni nella tecnica e nella tecnologia, pur operando su premesse fattuali, evocano la necessità di giudizi morali. Lo scienziato sociale che permanga soltanto entro un perimetro avalutativo (dove i giudizi di valore non hanno diritto di cittadinanza) riduce la portata logico-formale della scienza stessa assumendosi la responsabilità deontologica (e perfino deontica, se assunta nei termini del *Müssen*, del *Können* e del *Sollen*) di precludere ogni possibile nesso tra spiegazione empirica e interpretazione ermeneutica della realtà, ma ancor più qualsiasi rapporto tra *fatti* e *valori* (che a loro volta richiamano l'opposizione fra "certezza" e "verità"). La scienza, ogni scienza e quindi anche le scienze sociali non sono semplicemente dei sistemi di enunciati; ma sostenendo che esse non debbano o possano metodologicamente prescindere dai valori – rinunciando all'avalutatività – si cadrebbe in un dogmatismo rovesciato, dove la libera ricerca sui fatti sarebbe sempre subordinata a considerazioni valoriali e/o veritative. L'*autonomia* della ricerca rispetto a ingiunzioni ideologiche, politiche, religiose o etiche è meglio salvaguardata attraverso il principio della "laicità" della scienza. La stessa autonomia della scienza è di per sé un valore, fatico-

samente conquistato dalla civiltà occidentale nel suo duplice impegno gnoseologico ed epistemologico che ha caratterizzato la storia degli ultimi quattro secoli: dunque, la storia della *modernità*. La dialettica tra libertà di ricerca scientifica e libertà dei giudizi di valore anziché contrarre le potenzialità della scienza le interconnette con la storia e la società. Ciò diventa una garanzia per lo scienziato (che “adopera” la scienza onde studiare i fatti) e per l’essere umano (che non vuole essere “adoperato” dalla scienza per essere studiato).

Ora, mentre le scienze sociali *possono* essere avalutative, le scienze pedagogiche non *devono* risultare estranee a giudizi di valore. Questa differenza epistemologica deriva dalla loro diversità gnoseologica. La teoria della conoscenza sociale ha come oggetto la *società*. La teoria della conoscenza pedagogica ha come oggetto *l’uomo*. Più in particolare: la formazione, l’educazione e l’istruzione culturale dell’essere umano (cfr. Gennari – Sola, 2016). Entro quest’ultimo ambito, ogni ricerca non è mai indipendente rispetto a giudizi di valore che implicino anche indirettamente le nozioni di “uomo”, “umano” e “umanità”. Tale è la grandezza della pedagogia, ma anche il suo limite storico – effetto di una società che non è disposta a porre quelle tre nozioni in una posizione centrale e mai subordinata all’interno della ricerca scientifica, sia essa relativa alle *Naturwissenschaften* o alle *Geisteswissenschaften* (la cui origine è diltheyana, mentre la distinzione originaria tra *Geistesphilosophie* e *Naturphilosophie* proviene da Hegel). Ciò non significa ridurre la *gnoseologia* – dove i riferimenti alla validità, al valore e alla verità sono tutt’altro che epifenomenici – a una *gnomica* – dove ogni “sentenza” manifesta un insipido sapore moralggiante, se non moralistico o pedantesco –.

La lezione di Max Weber è illuminante. Per Weber, le scienze sociali non devono sviluppare valutazioni morali. Né rientra nei loro fini emettere giudizi di valore. In quanto saperi empirici, le scienze sociali indagano i fatti e le loro cause. Ciò in regime di autonomia rispetto a qualsiasi forma di valore veritativo. Senonché, questa svolta metodologica è anzitutto antipositivista, poiché Weber non riduce le scienze sociali (e quelle storiche) a un modello d’indagine comune alle scienze della natura, ma le parametrizza alla filosofia (di derivazione diltheyana) del *Verstehen*: vale a dire, alla “comprensione” profonda dei fatti. Separando la sociologia dalla storia, Weber non oppone l’*Erklärung* – la spiegazione – al *Verstehen* – alla comprensione –. Tuttavia li distingue. E così facendo lascia libere le scienze sociali dalle ingerenze dei giudizi di valore, cogliendo però l’importanza delle *relazioni di valore* (già studiate da Heinrich Rickert) nella progettazione di ogni ricerca sociale.

Rickert, nell’edizione del 1913 di *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften*, chiarisce che il metodo delle scienze della natura è *avalutativo*, mentre quello delle scienze storiche è impregnato di occorrenze *valoriali*. Il criticismo post-kantiano agisce come potente antidoto contro il positivismo scientifico del secondo Ottocento e contro l’imperialismo delle scienze naturali nelle scienze che studiano l’individuo – così esse chiamano l’uomo – ora attraverso la storia ora attraverso la società. Giustificando filosoficamente lo storicismo tedesco, Rickert marca la differenza tra l’avalutativo e il valoriale. Per parte sua, Weber dispone nel saggio del 1917 su *Der Sinn der “Wertfreiheit” in den soziologischen und ökonomischen Wissenschaften* le credenziali proprie di un sapere sociologico neutrale e descrittivo in termini scientifici. La *Wertfreiheit*, in quanto “libertà dai valori”, assicura alle

scienze sociali ed economiche quella autonomia accertativa dei dati di fatto, indipendenti da posizioni di giudizio sature di decisionalità valoriali e perciò “valutative” in termini morali. (Questo significa che l’analisi empirica ad esempio del linguaggio musicale non implica valutazioni estetologiche. Parafrasando, su questa linea euristica si potrebbe sostenere che l’analisi empirica dell’educazione precluda valutazioni pedagogiche di ordine etico). Alla sfera empirica dei dati di fatto rimane estranea la sfera valoriale delle implicanze morali. L’empirico e l’axiologico diventano antinomici: e in realtà lo sono per la metodologia delle scienze sociali, ma non per la metodologia della ricerca nelle scienze pedagogiche (cfr. Gennari – Sola, 2016).

Presso queste ultime, le realtà di fatto impegnano necessariamente la valorialità dei fatti reali. Questo non nel senso di una pericolosa assolutizzazione dei sistemi valoriali, ma secondo una necessaria relativizzazione dei valori di fronte alle differenze tra soggetti e culture, storia e storie, esseri umani e società. Un’etica della *Gesinnung* – cioè dei principi assoluti – è quanto di più diverso ci possa essere da un’etica della *Verantwortung* – cioè della responsabilità relativa –, che commisura i mezzi rispetto ai fini e per conseguenza considera l’agire nei suoi rapporti con il dover essere. Del resto, l’esito della riflessione weberiana è tutt’altro che relativista, in quanto nella dialettica tra *Gesinnungsethik* e *Verantwortungsethik* ogni essere umano che agisce in una determinata realtà rimane sempre nella responsabilità soggettiva delle sue scelte (e ciò vale anche per le scelte metodologiche assunte dallo scienziato sociale).

La stessa ricerca pedagogica trae, così, da Weber una duplice lezione. Anzitutto, la modernità si è imperniata sull’economia del capitale il cui corrispettivo scientifico e sociale ha fissato una *Razionalisierung* – una razionalizzazione – la quale coinvolge ogni aspetto del vivere, e che per il suo carattere “formale” intercetta sia i fini sia i mezzi tanto della produzione materiale quanto della ricerca scientifica con cui controllarla, tanto del profitto economico quanto della tecnica con cui conseguirlo, tanto dell’amministrazione statale quanto della burocrazia con cui normarla. Inoltre, la modernità ha sottratto al mondo ogni possibile incanto, magico o divino che fosse, esercitando su ogni ente il dominio della razionalità. Le tre sfere della tradizione classico-medievale – Dio, il mondo e l’uomo (cfr. Gennari, 2017) – sono state ricondotte a quel contrassegno psicologico-sociale della modernità rappresentato dal weberiano «disincantamento»: la *Entzauberung der Welt*. Per le scienze pedagogiche diventa decisivo operare all’interno della consapevolezza che la storia della modernità ha mutato radicalmente la storia dell’uomo, sicché la sua formazione, la sua educazione e la sua istruzione culturale avvengono sul piano cartesiano definito dalla *Razionalisierung* e dalla *Entzauberung*. Se la ricerca pedagogica non si assume la responsabilità di operare entro l’orizzonte di quel piano, essa non sarà né avalutativa né valoriale. Risulterà semplicemente vuota e superflua.

Da questo contesto rimane estranea la *Wertfreiheit*, in quanto la ricerca pedagogica se certo tiene in considerazione i mezzi non può mai distrarsi dai fini. L’intreccio tra *teleologico* e *axiologico* è centrale in tutta la storia della pedagogia e non è estraneo alla pedagogia della storia (cfr. Levrero, 2016) né ai suoi “generatori culturali”.

Da Weber, la ricerca pedagogica ricava tuttavia alcune preziose riflessioni: (a) il compito di una «scienza empirica» non è quello di stabilire degli «ideali» o delle «norme» utilizzabili nell’«azione pratica»; (b) i campi di lavoro delle scienze hanno come sfondo le «connessioni concettuali dei problemi» e non «le connessioni oggettive delle cose»; (c)

le scienze storico-sociali difendono la loro «autonomia» rispetto a intrusioni metafisiche, religiose, etiche o politiche; (d) la scienza in genere deve proteggersi dai demagoghi che vi ricorrono solo per poter propagandare le loro idee politiche o religiose (cfr. Weber, 1922). Stabilito ciò, è necessario però porre in chiaro che la ricerca pedagogica facendo riferimento alla questione dei giudizi di valore nelle verità fattuali *non* richiama dei sistemi valoriali specifici e storicamente determinati (siano essi considerati assoluti o relativi), ma afferma l'imprescindibilità dei *valori di verità* all'interno della ricerca stessa. (Una ricerca pedagogica sulla musica, la letteratura o il cinema deve domandarsi quali effetti i suoni, le parole o le immagini hanno sulla formazione, l'educazione e l'istruzione del soggetto o di una collettività prescindendo dai valori di verità teleologici e axiologici esistenzialmente presenti nella deformazione, nella diseducazione e nell'ignoranza?).

Le scienze sociali in quanto scienze empiriche “spiegano”. Le scienze pedagogiche in quanto scienze umane “interpretano”. L'empirico riguarda le verità fattuali; l'umano comprende i giudizi di valore - intesi però come valori di verità. E su dei possibili *valori di verità* sono le scienze morali (ad esempio la filosofia morale o la bioetica) a dover anche intervenire.

4. *Dasein*: metafisica, ontologia e pedagogia generale

Scriva Martin Heidegger, in *Was heißt Denken?*, del 1954: «L'«epoca moderna» non è affatto finita. Essa sta invece entrando soltanto ora nell'inizio del suo compimento, che probabilmente durerà molto a lungo» (Heidegger, 1954: 67). Osservazione su cui i tecnici del “postmoderno” dovrebbero meditare. Heidegger non aveva però capito - né dopo il 1927, né nel 1933, né purtroppo in quel 1954 - che Adolf Hitler era un prodotto oscuro della modernità. Tanto nell'anno in cui viene pubblicato *Sein und Zeit* (che è poi l'anno di edizione di *Mein Kampf*: il 1927), tanto nell'anno in cui si definisce completamente l'adesione al nazionalsocialismo (che è poi anche l'anno del rettorato friburghese: il 1933), quanto dopo la fine del regime totalitario e la distruzione della Germania nazista (che è poi il tempo della presa d'atto nella società tedesca di quel crimine collettivo che va sotto il nome di *Shoah*), Heidegger non comprende il senso complessivo della questione politico-sociale della Germania. Ha creduto nel destino: lo *Schicksal* della nazione tedesca e del suo popolo di fronte alla crisi dell'Occidente. Non ha saputo pensare che la *missione* di un popolo e la *vocazione* delle sue guide spirituali o politiche dovessero essere subordinate alle idee di umanità, di umano e di uomo. A proposito della *scienza*, Heidegger comprende tuttavia che «l'abisso posto - tra il pensiero e le scienze diventa visibile e se ne riconosce l'insuperabilità» (*ibid.*: 41). Un'affermazione diviene - per ammissione dello stesso Heidegger - «scandalosa»: «la scienza non pensa, che non può pensare; per sua fortuna invero, perché - insiste Heidegger - ne va delle garanzie del suo modo di procedere. La scienza non pensa.» (*ibid.*: l.c.). E subito oltre: «l'uomo ancora non pensa, e invero non pensa perché ciò che va pensato si allontana da lui (...). Ciò che va pensato si distoglie dall'uomo. Gli si sottrae. Ma come è possibile venir a sapere qualcosa di ciò che da sempre si sottrae o anche solo dargli un nome?» (*ibid.*: 42).

Come si sa, per Heidegger, «il sottrarsi» è *l'Ereignis*: l'evento. E quanto si sottrae altro non è che il *Sein*: l'essere. L'essere metafisico: ciò che la scienza (con il suo «modo di procedere», con il suo metodo, con la sua metodologia della ricerca empirica) non saprà

mai pensare. La modernità, nelle sue tre rivoluzioni borghesi (quella *commerciale* del Sei-Settecento, quella *industriale* del Sette-Ottocento e quella *finanziaria* dell'Otto-Novecento) (cfr. Gennari, 2001: *passim*), ha imposto una torsione economico-politico-sociale per cui anche i valori di verità del *Neuhumanismus tedesco* dell'Età di Goethe verranno liquidati dalle spinte nichiliste del *neorazionalismo* e del *neoliberismo*. (L'idea di "post-moderno" risulterà, così, un puro *flatus vocis* a fronte della persistenza sistematica del mercato e del profitto, della scienza e dell'industria, della tecnica e della tecnologia quali generatori simbolici e materiali del "moderno"). Eppure, proprio Heidegger - malgrado la sua imbarazzante biografia politica - aveva indicato l'unica via percorribile: portare la filosofia, in quanto scienza teoretica, ai fondamenti e all'originarietà delle cose e dei principi. Questo non già superando la metafisica, bensì rifondandola percorrendo il duplice cammino del *Sein* e del *Dasein*.

Senonché, la questione dell'essere implica la questione dell'essere di quell'ente che è il solo *essente* in grado di pensare l'essere: cioè, l'uomo. Inoltre, la questione dell'essere implica la questione dell'ente di quell'Essere che è il solo essente che non può essere entizzato: cioè *Dio*. Infine, la questione dell'essere implica la questione del *Dasein*, che non coincide soltanto con l'uomo, ma con tutti gli enti che sono: cioè il *mondo*.

(A) Sul piano della *metafisica*, il *Sein* si dispone anzitutto come *Seinsfrage* - come domanda sull'essere -, alla quale Heidegger non darà una risposta definitiva; dirà tuttavia con chiarezza che l'essere non è l'ente (ma è ciò che entifica l'ente poiché ogni ente ha un suo essere) che la metafisica, e con essa il pensiero occidentale, hanno scambiato la questione dell'essere con il problema dell'ente. Mentre la metafisica assume in sé l'essere, compito dell'ontologia è occuparsi dell'ente: di ogni ente che possiede un proprio essere (inteso quale suo modo d'essere). Inoltre, per Heidegger, l'essere si presenta come *impronta destinale*, così conferendo erroneamente al destino una potenza insopprimibile.

(B) Spostando l'analisi sulla *teologia*, il discorso metafisico ha di fronte due strade: nella prima ripercorre la via che diparte dalla Scolastica cristiano-medievale e identifica l'essere metafisico con l'Essere teologico, ovvero con Dio in quanto Essere; nella seconda Dio rimane un ente come tutti gli altri, per cui venendo entizzato se ne riduce l'assoluta condizione trascendentale. Su questo rischio di entizzazione si è espresso anche Heidegger, che non ha però mai posto l'essere metafisico quale Essere teologico.

(C) Conducendo la ricerca verso l'*ontologia*, mettere a tema l'essere significa chiarire la «struttura fondamentale del *Dasein*» (Heidegger, 1927: 63). Ad essa corrisponde l'«essere-nel-mondo» (*ibid.*: l.c.) proprio di ogni ente: del singolo uomo, del singolo animale, del singolo vegetale e minerale. Ma poiché soltanto l'uomo sa pensare l'essere, il suo «in-essere» (*ibid.*: l.c.) ne decide la cifra ontologica - anche nei termini di un «con-essere» nel mondo insieme agli altri. Questo essere *in se stessi* pur essendo *con* gli altri definisce l'essere del *Dasein* in quanto *Sorge*: vale a dire: "preoccupazione", "darsi pensiero", "cura".

L'essere di quell'ente che il *Dasein* è - in altre parole il «carattere dell'essere del *Dasein*» (*ibid.*: 173) - si dispone sia come nascondimento, sia quale svelamento, sia nei termini esistenziali dell'«essere-gettato» (*ibid.*: l.c.) nel suo *Da*: ovvero, nel suo "qui". Sicché, «l'ente che ha il carattere del *Dasein* è il suo *Da*» (*ibid.*: l.c.). L'essere "qui" del *Dasein* «gettato» sta a significare «l'effettività dell'essere consegnato» (*ibid.*: l.c.) al *mondo*. Fin qui, Heidegger. Inoltre, il *Dasein* assume il proprio specifico valore di *essente*

esistente (o di *essente esistenziale*) poiché il *Da* ne definisce l'esistere. Ciò è possibile soltanto perché il *Sein* dell'essente (vale a dire l'essere dell'ente: il *Seiendes*) si determina come *Insein*: come «in-essere»: cioè quale dimensione costitutivamente interiore di quell'essente che chiamiamo *essere umano*. Questa sua dimensione interiore, questo suo *In*, ha la propria *Gestalt* nella *Bildung* dell'uomo - vale a dire: ha la propria "forma" nella sua "formazione". L'uomo si forma quale essere dell'ente che è: quale *Sein* del *Seiendes* che egli è.

I caratteri di questo *Sein* sono molteplici. Heidegger ne ha mostrato alcuni: il *Dasein*, il *Mitsein*, l'*Insein*. Servendosi di altre preposizioni attinte dalla lingua tedesca si potrebbe anche parlare di *Aussein* (inteso come il "da dove", il "luogo di origine" del *Sein* assunto in quanto essente), di *Beisein* (l'essere "presso" il *Sein*), di *Nachsein* (l'andare "verso", che è proprio del *Sein*), di *Zusein* (il procedere del *Sein* "alla volta" di un tempo o/e di un luogo determinati). Egualmente sarebbe lecito istruire una filosofia del *Seiendes* orientata da preposizioni come *an*, *auf*, *über*, *unter*, *in*, *neben*, *hinter*, *vor*, *zwischen*, o come *durch*, *für*, *gegen*, *ohne*, *um* (preposizioni che determinano lo stato in luogo o il moto a luogo, declinando "casi" differenti al dativo e/o all'accusativo). Sicché la lingua sembra prendere un sopravvento per così dire "glossematico" (per cui, secondo Louis Hjelmslev, la lingua cessa di essere un «mezzo» e diventa «fine» a se stessa) (cfr. Hjelmslev, 1928).

Il *Dasein* è l'unico ente che pensandosi come essente definisce la sostanza, la forma e la formazione della *vita umana* nella sua essenza e nella sua esistenza. Vita intesa come fatticità dell'esperienza su cui convergono storia e *Bildung*: l'essere nella propria storia (soggettiva e collettiva) e l'essere la propria *Bildung* (nel mondo di se stessi e nel mondo degli altri). Il *Dasein* è il carattere di ogni ente che è nel mondo, ma è anzitutto l'immanenza (trascendentale) dell'unico ente che si pensa quale essente e pensa l'essere come tutto ciò che è. Quest'unico ente è l'uomo che si rapporta all'*umano* dentro di lui e all'*umanità* dentro il mondo. È, dunque, questo il *verum* dell'uomo?

Veri inquisitio atque investigatio: "la diligente ricerca del *verum*" implica sempre la questione della *veritas*. Forse il "vero" è l'essenza della "verità". Dunque, se ha ragione Heidegger quando in *Die Zeit des Weltbildes* - conferenza risalente al 1938 - dice: «Nella metafisica ha luogo (...) la decisione circa l'essenza della verità» (Heidegger, 1938: 71), allora il discorso metafisico-ontologico deve riconoscere la propria condizione antropologica. Chi decide del vero e della verità è soltanto l'uomo - sicché sulle sue spalle si carica tutto il peso della responsabilità del pensiero metafisico, ontologico e antropologico.

L'essere-qui del *Dasein* non va letto in termini spazio-temporali né esistenzialistici. L'essere-qui consiste nell'avvertirsi dell'uomo come essere-vivente, che è parte dell'essere fisico-antropologico e onto-metafisico. Il sentirsi-essere (qui, così e con il mondo) diventa una parte pedagogicamente decisiva della *Bildung* umana intesa come in-essere. Nel sentirsi-essere, nell'in-essere del *Dasein* come *Bildung* prendono forma i contorni del vero quale verità circa il proprio essente rispetto all'essere. Il *verum* della *veritas* su se stesso è quanto importa al *Dasein*, che cerca il vero della propria verità prima in sé (so di essere me stesso), poi nel mondo (e negli altri enti del mondo). Questa scoperta del mondo riguarda anzitutto l'intelligenza dell'infanzia; quindi, ogni altra età della vita.

L'originarietà del *verum* è la radice conficcata nell'origine della *veritas*. È stato detto che l'origine della verità è in Dio, definendo così la questione teologica della verità.

È stato detto che l'origine della verità è nel mondo, definendo così la questione gnoseologica della verità. È stato detto che l'origine della verità è nell'uomo, definendo così la questione antropologica della verità. Le Tre Sfere richiamano l'origine rispettivamente teologica, gnoseologica e antropologica della *veritas*, rendendo manifesta la comune radice originaria presente nel *verum*. Questa radice è contemporaneamente metafisica (cioè risiede nell'essere) e ontologica (cioè risiede nell'ente). In entrambi i casi, l'originarietà del vero e l'origine della verità *non* devono mai essere poste in termini assoluti, bensì relativi. Ciò perché la storia dell'uomo gli dice che non esiste una verità definitivamente confermata una volta per tutte, ma esiste piuttosto una verità che progressivamente muta. Ma quando l'uomo scopre nella propria storia soggettiva e nella storia collettiva cui sente di appartenere che la verità non è mai assoluta ed è invece sempre relativa, egli inizia a temere (di non poter conoscere) la verità: la verità di Dio, del mondo e di se stesso. Allora l'uomo cerca la verità nel mito, nella religione, nell'esoterismo, nella filosofia, nella scienza. Con essi scrive la propria storia riflessa nelle Tre Sfere. Tuttavia, a conferma dei suoi dubbi, constata che ciascuna via della conoscenza offre sempre risposte differenti. Sicché, la domanda "radicale" circa il *verum* resta inevasa e ogni risposta rimane sospesa fra opacità e trasparenza, fra occultamento e svelamento.

Il vero è forse la «nuda verità» di cui parla Orazio nelle *Odi* (I,24,7)?

E la verità è forse colei che più si contraddice con se stessa?

Il vero e la verità sono forse il «gigantesco fuoco» a cui vogliamo avvicinarci pur temendo di scottare le «palpebre» - così le indica Goethe - attraverso le cui fessure guardarlo?

5. *Wahrheit*: ermeneutica e pedagogia umanistica

Considerato che il verosimile non è il vero e che il vero è l'anima profonda della verità - Hegel faceva osservare che il vero è il divenire di se stesso -, la verità abita nel compimento di ogni scienza, di ogni studio e di ogni ricerca. In questo snodo epistemologico sorge la biforcazione all'interno della scienza (quindi degli studi e delle ricerche) tra la *verità* quale risultato della conoscenza scientifica metodicamente eseguita e la *verità* come esito extra-metodico. È la divaricazione tra scienze della natura e scienze dello spirito, tra metodo empirico-sperimentale e ermeneutica filosofica della comprensione, tra conoscenza oggettiva e interpretazione soggettiva. In stretta sintesi: fra scienza e filosofia, fra esperimento scientifico ed esperienza umana.

Hans-Georg Gadamer pubblica, nel 1960, all'età di sessant'anni, la sua opera principale: *Wahrheit und Methode*. Uno studio su ciò che distingue la *verità* rispetto al *metodo*. Una ricerca il cui «intento è quello di studiare (...) l'esperienza della verità che oltrepassa l'ambito sottoposto al controllo della metodologia scientifica» (Gadamer, 1960: 19). Un'indagine che riguarda quelle «forme di esperienza» (l'esperienza filosofica, l'esperienza artistica, l'esperienza della storia) dove «si annuncia una verità che non può essere verificata con i mezzi metodici della scienza» (*ibid.*: l.c.). L'esperienza umana del mondo non è soltanto una questione che riguarda la scienza, ma è anche o ancor prima un problema filosofico. E «il problema ermeneutico non è in origine un problema metodologico» (*ibid.*: 18). L'ermeneutica filosofica gadameriana non si prefigge «una conoscenza certa, che soddisfi all'ideale metodico della scienza» (*ibid.*: l.c.). Tuttavia si propone di

trovare delle verità attraverso la *comprensione* e l'*interpretazione* rivolte da ogni uomo a se stesso, passando attraverso il mondo. L'irriducibilità della verità filosofica al metodo (scientifico) agisce come garanzia per il «fenomeno» dell'«esperienza di verità» (*ibid.*: 20). Saggiunge Gadamer: «il modo in cui facciamo esperienza gli uni degli altri, della tradizione storica, delle determinazioni naturali della nostra esistenza, costituisce un vero universo ermeneutico nel quale non siamo rinchiusi come dentro a una cornice intrascendibile, ma a cui siamo positivamente aperti» (*ibid.*: 21). Perciò, l'ermeneutica elaborata da Gadamer non è «qualcosa come una metodologia delle scienze dello spirito» (*ibid.*: 20). È piuttosto una ricerca della verità all'interno dell'esperienza del mondo che ogni essere umano vive.

Così, Gadamer, riconoscendo il proprio debito di fronte al pensiero di Dilthey, Husserl e Heidegger, divide *Verità e metodo* in tre parti. Nella prima mette in chiaro il problema della verità in rapporto con l'esperienza dell'arte (che non è contemplazione, ma trasformazione di chi ne compie l'esperienza). Nella seconda interconnette il problema della verità con le scienze dello spirito (dove la storicità costitutiva dell'esistenza umana diventa la premessa di ogni comprensione). Nella terza è il linguaggio a essere dato come filo conduttore nel passaggio dall'ermeneutica all'ontologia: per cui il linguaggio si pone quale «esperienza del mondo», mentre il «mondo è mondo soltanto in quanto si esprime nel linguaggio» (*ibid.*: 507) poiché l'«originaria linguisticità dell'umano essere-nel-mondo» (*ibid.*: l.c.) riflette l'assetto «universale» (*ibid.*: 541) dell'ermeneutica. L'«originaria comune appartenenza» - Gadamer la chiama *ur-sprünglichen Zusammengehörigkeit* (cfr. *ibid.*, ed. ted.: 478) - dell'uomo al mondo e del mondo all'uomo si pone al di là di qualsivoglia metodica. Qui, «la sicurezza fornita dall'impiego di metodi scientifici non basta a garantire la verità» (*ibid.*: 559). Il «significato umano», che è l'ambizione dichiarata delle scienze dello spirito e perciò delle scienze umane, travalica la questione del metodo. Ciò non le mortifica affatto, bensì le riconduce dove Gadamer voleva portarle: a una *Disziplin des Fragens und des Forschens* che garantisca la verità (cfr. *ibid.*, ed. ted.: 494).

Su questo riferimento al “domandare” e al “ricercare” si chiude *Wahrheit und Methode*. Ma la questione aperta da Gadamer rimane quella di considerare se il *valore di verità* sia esclusivo della conoscenza scientifica o se il recupero dei *valori di verità* lo si abbia anche attraverso la conoscenza della storia, dell'opera d'arte e dell'ermeneusi culturale in senso lato.

Ora, l'esperienza ermeneutica avviene anzitutto nel dominio della *Bildung* - a cui Gadamer dedica pagine intense (*ibid.*: 31-42) - ed è nella formazione dell'uomo che il *verum* si ridefinisce non soltanto per la sua coappartenenza al discorso scientifico, ma in misura ancora maggiore per la sua intrinseca coessenzialità con il discorso pedagogico, filosofico ed ermeneutico. La dialettica tra *Bildung* e *Umbildung* - tra formazione e trasformazione -, secondo la visione neumanistica che era stata propria di Goethe e alla quale Gadamer aderisce, non può escludere la questione del *verum* e dei suoi *valori di verità*. Ciò perché tanto la formazione quanto la trasformazione dell'in-essere dell'uomo quale *Dasein* (presente al tempo e all'essere) si circoscrive all'interno di quel progetto di riabilitazione della tradizione umanistica che diventa uno dei punti centrali di *Wahrheit und Methode*.

L'ermeneusi, la dialettica e la dialogica fanno che non v'è per loro sfida più grande di quella rappresentata dal vero. *Verum*, dunque, come *Herausforderung*: che è “sfida” e

“provocazione”, insieme. Ma *verum* anche quale *Herausbildung*: l’uscire fuori della formazione da se stessa, dispiegandosi nella ricerca della verità (anche di Dio, del mondo e dell’uomo).

Per quanto riguarda l’uomo come “cercatore” della verità, Heidegger in *Vom Wesen der Wahrheit* ha fatto osservare che «la domanda sull’essenza della verità come domanda sulla storia dell’essenza dell’uomo e della παιδεία» (Heidegger, 1988: 139) soggiace ad alcuni accadimenti. La verità può pervenire alla sua essenza soltanto nel «*Dasein* storico-spirituale dell’uomo stesso» (*ibid.*: 140). L’uomo è colui «che domanda e si interroga» su quanto si dà «prima di ogni essere e per ogni essere» (*ibid.*: l.c.). La «trasformazione» dell’uomo consiste nel fare «ritorno nel fondamento della propria essenza» (*ibid.*: l.c.). Soltanto in questo domandarsi circa la verità quale *aletheia*, l’uomo conferisce alla propria essenza «il potere di essere ciò che essa è» (*ibid.*: 140-141). La *paideia* dell’uomo - che come essere storico si trasforma nella ricerca della sua essenza - assume i caratteri della *Haltung* (la condotta), della *Gehaltenheit* (il contegno), del *Verhalten* (il portamento). Non c’è un domandare sull’essenza della verità che non sia anche un domandare sull’essenza dell’essere. Inoltre, sempre per Heidegger, non c’è un domandare sull’essenza dell’uomo che non implichi «prima ancora di ogni pedagogia» (*ibid.*: 142) la questione ontologica della verità e il problema metafisico dell’essere. Ed è soltanto il «domandare» che «trasforma dalle fondamenta il *Dasein*» (*ibid.*: 143). Questo domandare è il vero significato della *paideia* e della *Bildung* interiore e profonda dell’uomo. Il resto è «piattezza dell’esistenza odierna» (*ibid.*: l.c.), che coinvolge e deturpa la stessa «*Bildung*» e l’«*Erziehung*» irrimediabilmente compromesse dalle «cose misere» (*ibid.*: l.c.).

Un bastone, ritto su se stesso, immerso nell’acqua appare deviato nel suo angolo d’immersione e perciò sembra pressoché curvato. Ritratto dall’acqua torna a essere dritto. L’effetto di rifrazione fa velo sul fenomeno del *verum*. La scienza e l’ottica lo fanno. Il bambino che tiene in mano il bastone, no. Per la scienza è una certezza. Per il bambino, che più volte ripete l’esperienza, può diventarlo. Se educato a distinguere il vero dal verosimile, imparerà a dubitare delle facili certezze. Questo è un dovere (*Pflicht*) per l’uomo che vuole darsi forma: dunque, formarsi. E questo è anche il compito della filosofia: esercitare un “controllo critico” circa ciò che si crede di sapere (anche a proposito di Dio, del mondo e dell’uomo). L’esercizio di tale *skepsis* implica un’epistemologia e un’ermeneutica categoriali capaci di distinguere appunto il verosimile dal vero, la certezza dalla verità, i giudizi di valore dalle verità fattuali, l’assoluto dal relativo, conferendo ai *valori di verità* (cioè al valore del *verum*) un carattere scettico e antidogmatico, dubitativo e antiassiomatico. Si apre così la via alle *opposizioni veritative* rappresentate dalla filosofia classica: il male non è il bene; ciò che è cattivo non è buono; il brutto è diverso dal bello; quanto è ingiusto non può essere giusto; l’orizzonte entro cui comprendiamo il falso non è quello in cui interpretiamo il vero. Fatto salvo il chiasmo per cui la libertà di giudizio implica un giudizio sulla libertà, l’impegno veritativo circa la disambiguazione del *verum* costituisce kantianamente un dovere verso se stessi. Il *Leitbegriff* umanistico della *Bildung* - da Goethe a Gadamer, passando attraverso Hegel e Heidegger - immette la storia del *Dasein* entro gli argini della disciplina (*Zucht*) interiore. Quest’ultima regola la *Herausbildung* dell’uomo, che uscendo da se stesso (ecco l’uscire della propria formazione) dispiega la *Bildung* nella ricerca del *verum* (che riguarda Dio, il mondo e l’uomo: perciò, le Tre Sfere della tradizione occidentale ed europea - assunte quali metafore dell’essere

metafisico).

Se è pur vero che Aristotele nella *Metafisica* (I 7,26-27) scrive che «Vero è dire di ciò che è che è, o di ciò che non è che non è. Mentre falso è dire di ciò che è che non è, o di ciò che non è che è», tuttavia le logiche polivalenti (ad esempio di Jan Lukasiewicz), proprio muovendo dallo Stagirita, hanno suggerito la possibilità di valori terzi di verità che oltrepassino l'opposizione vero vs falso. Tanto un bambino quanto uno scienziato e un filosofo possono comprendere e interpretare il valore di verità (ciò che è vero davvero) circa il fenomeno ottico della rifrazione. Inoltre, il linguaggio mette a disposizione dei repertori lessicali piuttosto precisi circa le semantiche del vero. *Das Wahre*, nella lingua tedesca, è un sostantivo neutro che dispiega batterie sinonimiche piuttosto agguerrite in termini di chiarezza linguistica: non soltanto il sostantivo femminile *Wahrheit* (di cui *Wahre* è la radice) ma anche aggettivi come *zuverlässig* (veritiero, veridico), *echt* (autentico, genuino, puro), *richtig* (giusto, esatto), *tatsächlich* (reale, effettivo), *eigentlich* (che come avverbio significa "in realtà", "difatto", "propriamente"), *aufrichtig* (sincero, vero), fino a *wirklich* (vero) e *Wirklichkeit* (sostantivo che significa "realtà") (cfr. Franzen, 1982). Come si sa, la dialettica degli *stati di verità* nelle logiche intensionali e nelle logiche estensionali (cfr. Gennari – Sola, 2016: 110-111) ammette parametri di discutività (e di discutibilità) piuttosto aperti. Al proposito non andrebbe trascurato il fatto che Umberto Eco, dopo aver pubblicato nel 1962 *Opera aperta*, metterà a stampa, nel 1990, *I limiti dell'interpretazione*.

6. *Krisis, krasis, kaos*

La libertà interpretativa circa Dio, il mondo e l'uomo va sempre salvaguardata: ciò significa che la soggettività del "vero" lo rende *relativo*. Ma anche la libertà ha confini precisi: vero è che "tu sei libero di pensare ciò che vuoi, di essere chi vuoi, ma non sei libero di *fare* quello che vuoi": ciò significa che l'oggettività del "vero" lo rende - almeno in casi particolari - assoluto. Se i valori terzi di verità sono sempre relativi, disconoscere la differenza tra vero e falso non è comunque un assoluto valore. Quando si dà la possibilità che accanto al vero e al falso ci sia un terzo valore di verità si deve essere consapevoli che ciò contraddice la logica aristotelica del *tertium non datur*. Frege (1922: 43) ha scritto nelle *Logische Untersuchungen* che «La parola "vero" indica alla logica la direzione»: *Richtung* - da *richten*, nel senso di *ausrichten* (da "orientare", nel senso di "conseguire"). Né va dimenticato il fatto che con la logica trivalente o polivalente di Lukasiewicz (cfr. 1935), oltre ai valori «vero» e «falso», si presenta un terzo valore di verità che il logico polacco chiama l'«indeterminato». E qui alla questione del *verum* s'affianca quella del caso.

Ogni casualità si designa quale evento impreveduto e imprevedibile, contingente e preterintenzionale, circostanziale e congiunturale, non pre-stabilito e non-intenzionale, improbabile e perfino privo di causa. L'ignoranza circa le cause è la vera determinazione del caso, che appare meramente indeterminato, mentre la sua supposta verità dipende dalle nostre fallaci cognizioni. Sicché, ignorando le cause del caso lo si rubrica come fato, sorte o *destino*. Le filosofie del destino (cfr. Gennari, 2012: 185-216) sono in genere pericolose. La storia dovrebbe insegnarci a diffidare anzitutto delle filosofie politiche del destino. Perché? Perché il destino, semplicemente, non esiste! Il caso stesso è piuttosto la

risultante di serie causali indipendenti, la cui struttura ci sfugge nei rapporti di apparente casualità fra elementi delle cui funzioni siamo all'oscuro. Al di là delle teorie filosofiche del caso, che lo trattano in termini probabilistici, le dottrine eziologiche di matrice aristotelica riconducono le *cause formali* e *finali* alle nozioni di "essenza" e di "fine". L'essenza invoca un'originarietà, il fine implica una teleologia.

Si delinea così il concetto di *causa*, che in Hume sagoma il principio di causa-effetto da cui deriva la "credenza" nella causalità. Il suo determinarsi come *habitus* tradisce, secondo Peirce, il rischio scientifico insito in ogni determinismo - dove la necessità causale esclude il caso e la casualità. Il modello "meccanicistico" - rispondente a volte a un superiore finalismo teologico e in altri casi a una visione "modellista" della conoscenza - mostra tutti i suoi limiti quando è posto di fronte alla (ineliminabile) irreversibilità dei fenomeni naturali. Tanto la teoria della relatività einsteiniana quanto il principio di indeterminazione heisenberghiano hanno assestato un colpo definitivo alla modellizzazione meccanicistica e al meccanicismo deterministico dei "modelli", mentre l'epistemologia contemporanea è venuta sostituendo il concetto di causa con quello di funzione, prima, e con quello di struttura, più tardi. Si è così registrata una duplice *trasvalutazione*: dalle equazioni causali alle connessioni funzionali e dalle determinazioni causali alle organicità strutturali. Tuttavia, sia il bambino - che non possiede cognizione circa i concetti di funzione e di struttura - sia lo scienziato e il filosofo - che si presume la possiedano - sanno che se si scivola su di una buccia di banana ciò non è dovuto al caso ma a una causa. Se il cornicione di una casa ha colpito un passante ciò non è dovuto al destino, bensì all'improvvida manutenzione ordinaria dell'edificio - per cui il magistrato, che ragiona in termini di causa-effetto, non procederà contro ignoti bensì nei confronti dell'amministratore e/o del proprietario dell'immobile. Dunque, evocare il *caso* (per ammettere surrettiziamente il destino) risulta residuale, mentre non cercare la *causa* (per stabilire i fatti, la loro origine e i loro effetti) diventa esiziale. Il danno pare irreparabile specie se si è di fronte a stati di *crisi* non congiunturali ma strutturali e sistemici. Il rischio epistemologico delle "credenze" si misura nel calcolo errato della causalità. Sicché non riconoscendo né il vero né il falso, non si traguarda alcuna contezza neppure circa l'indeterminato. Le crisi economiche e ancor più le crisi finanziarie divengono presto crisi politiche e crisi sociali. Peccato che né gli economisti né i politici siano in genere capaci di prevederle. Eppure, la dialettica tra cause ed effetti non è irricognoscibile: una economia finanziaria fondata sul debito non poteva che produrre crediti inesigibili. In altri termini: crisi monetaria.

Ogni crisi si manifesta, per tempo, con il volto della *crisi* (cfr. *ibid.*: 361). Questa è il riflesso della società in cui si produce e poi dilaga. Dal greco *krasis*, la "mescolanza" restituisce un universo frastagliato di condotte eterodirette e di comportamenti orientati entro una commistione indistinta di tensioni alimentate dall'economia di mercato, dove la nevrosi collettiva del consumo e del consenso compromette la creatività, potenzia l'effimero, sublima il potere e mimetizza il *verum*. E così c'è persino chi fa credere che la *borghesia*, quale ceto sociale, sia scomparsa. Mentre l'intera società (e ogni sua classe) ha completamente assorbito la mentalità borghese. La retorica della condivisione esclude soltanto i conti bancari. *Neoliberismo* (economico-finanziario) e *neorazionalismo* (scientifico-tecnologico) hanno prodotto una società che non è "complessa", ma più semplicemente è "caotica". Un *kaos* dove la moltitudine di elementi materiali, sen-

za ordine nelle loro reciproche relazioni, penetra sistematicamente nel *kosmos* ordinato. Un sistema tendente al *kaos* (e tutti i sistemi complessi incorporano questa variabile) risponde a delle leggi di evoluzione che traggono comportamenti imprevedibili. Alla *deregulation* finanziaria corrisponde una deregolamentazione delle condotte quale autorappresentazione della modernità. Parafrasando ciò che Russel (1918: 181) scrive a proposito della legge di causalità (considerandola, com'è noto, il «relitto» di un'epoca ormai tramontata), si potrebbe dire che il concetto di *postmodernità* sia come la «monarchia»: sopravvive soltanto perché erroneamente si suppone che non rechi danni. Solo se si è consapevoli che il caso, la causa, la crisi, la crasi e il caos siano tutti emblemi della *modernità*, non ci si stupisce quando la pubblicità di una banca recita: «La più grande tecnologia che esiste è l'uomo». La *mimesis* del vero non è semplice imitazione, bensì puro mimetismo. A volte il vero è occultato dalla pratica delle *fake news* - bugiarde quanto basta per essere rese reali dai *social media*. Altre volte il vero è risucchiato nella teoria della *post-truth* (la post-verità: eletta «parola dell'anno 2016» dagli *Oxford Dictionaries*), dove la verità pare ridotta all'irrilevanza mentre la realtà viene rimpiazzata e poi sostituita da false narrazioni.

Dunque, nel sillabo filosofico il *verum* si trova attorniato da una composita articolazione categoriale. Un *Kulturfahrplan* dove, dal quadro generale fino al chiodo che lo sorregge, ogni singola categoria opera come un «funtivo glossematico», il cui statuto all'interno del discorso culturale si contrassegna funzionalmente per «interdipendenza», «costellazione» e «determinazione».

Categorie come quelle di *Wertfreiheit* (l'avalutatività della scienza), di *Dasein* (l'esistente esistenziale) o di *Wahrheit* (la verità di ogni discorso interpretabile) richiedono, nel loro impiego, una dialettica degli stati veritativi (e perciò dei valori di verità) molto flessibile. Al punto che essa non può escludere di procedere a ritroso, anche partendo dalle Tre Sfere (Dio, il mondo e l'uomo) assunte nella loro portata originaria.

Per quanto concerne il mondo (cfr. Gennari, 2012) e l'uomo (cfr. Gennari, 2001), il loro *eidōs* profondo - vale a dire: le loro idee, le loro essenze e le loro forme - si contrassegna per costellazioni gnoseologiche, interdipendenze politiche e determinazioni etiche. Costellazioni *gnoseologiche*, ad esempio come quelle di «caso», «causa», «crisi», «crasi» e «caos». Interdipendenze *politiche*, per cui ogni discorso sulla conduzione della società prende atto di situarsi nella *modernità*, entro il *Finanzmarkt-Kapitalismus* (cfr. Bischoff, 2006) governato dalla *borghesia* finanziaria sostenuta dall'ideologia del *neoliberalismo* e dalla teleologia del *neorazionalismo*. Infine determinazioni *etiche*, poiché i valori di verità possono richiamare dei valori morali sul cui determinismo la discussione continua a rimanere aperta, ripresentandosi sotto la duplice effigie del *verum* iconizzato ora con l'assoluto ora con il relativo. Ma come uscire da questa aporetica anfibia?

7. *Bildung* e aletica della vita

Come scoprire, dunque, la cifra del *verum*? Ciò quando in giurisprudenza si ammette che la verità processuale non corrisponde mai alla verità fattuale. Forse il problema del *verum* consiste nel non cercarlo in una presumibile o presunta verità dei fatti, poiché esso abita solo nella formazione dell'uomo. Ogni singolo uomo può tentare di conoscere le proprie verità, non rendendole assolute ma consegnandole allo loro condizione relati-

va. Questo significa porre la *Bildung* al cospetto del *verum*.

Nel sillabo filosofico leopardiano - ovvero, nello *Zibaldone* - si legge: «esiste (...) il piacere della verità e della conoscenza del vero» (Leopardi, *Zibaldone*, 2653). Conseguendolo, l'uomo «si diletta» forse inconsapevole dell'«infinità vanità del vero» (*ibid.*: 69) e delle sottili illusioni che lo accompagnano nell'attraversare il *laberinto* della verità «sfuggente» (*ibid.*: 1855). Soltanto «il tempo» e «l'esperienza» (*ibid.*: 332), che - dice Leopardi - «non sono mai stati distruttori del vero, e introduttori del falso, ma distruttori del falso e insegnanti del vero» (*ibid.*: l.c.), ebbene solo il tempo della vita e l'esperienza della vita possono avvicinarci alla verità del *verum*. «Non basta intendere una proposizione vera, bisogna sentirne la verità. (...) Chi la intende, ma non la sente, intende ciò che significa quella verità, ma non intende che sia verità, perché non ne prova il senso (...)» (*ibid.*: 348).

Si potrebbe allora ammettere che la verità e il vero restino sospesi nella costellazione dei fatti, nelle interdipendenze delle idee e nelle determinazioni della vita. Ancóra Leopardi: «si suol dire che tutte le cose, tutte le verità hanno due facce diverse o contrarie, anzi infinite» (*ibid.*: 1632). Sicché, «credere assoluto il vero» significa non avere contezza del fatto che «tutto non è buono, bello, vero, cattivo, brutto, falso, se non relativamente; e quindi la convenienza delle cose fra loro è relativa, se così posso dire, assolutamente» (*ibid.*: 1341). Oltre l'ossimoro, soggiunge: «Quell'anima che non è aperta se non al puro vero, è capace di poche verità, poco può scoprire di vero, poche verità può conoscere e sentire nel loro vero aspetto» (*ibid.*: 1961). Insomma, la ricerca del vero esclude l'egoismo individuale poiché è intrisa del *sentimento della verità*. Infatti, «ogni così detta società dominata dall'egoismo individuale, è barbara, e barbara della maggior barbarie» (*ibid.*: 674).

Non si tratta quindi di reclamare la verità dei valori (assoluti), bensì i valori di verità (relativi), che pur mutando nel tempo e nello spazio lasciano intatti alcuni criteri veritativi propri dell'uomo, dell'umano e dell'umanità: ciò che è bene è diverso dal male, il buono non è il cattivo, quanto è bello non è ciò che è brutto, il giusto è altro rispetto all'ingiusto e, infine, il vero è l'opposto del falso. Queste opposizioni veritative sono semplici e chiunque - se lo vuole - può averne comprensione. Comprensione (aristotelicamente) apofantica a proposito di un discorso manifestatamente distintivo d'esser vero oppure falso, sebbene a volte non possa essere detto né vero né falso.

Tutto ciò richiama la questione dell'autenticità. Ma non quella dell'oggetto, bensì l'autenticità del soggetto, a cui corrisponde l'incontrovertibile cifra etica della responsabilità circa il riconoscimento del vero e della verità. Inautentico è colui che non si dispone alla ricerca del *verum* poiché teme di conoscere la propria verità. L'etica della *Bildung* ascrive a se stessa l'onere del *verum*, al quale l'essere umano accede quando diventa consapevole che il vero è quanto nasconde l'indeterminatezza del determinato pur manifestando la determinatezza dell'indeterminato. La politica della *Bildung* iscrive in se stessa l'onore del *verum*, al quale una società che voglia dirsi civile accede quando non s'occulta nella confusione, bensì si esprime conferendo ordine a un mondo nel caos, ripensandone la crisi e la crisi, indagandone le cause senza abbandonarsi al caso.

Rubricato tutto ciò all'interno del sillabo filosofico di cui si è detto, il discorso sul vero e la verità assume una duplice configurazione: *filosofica* e *pedagogica*, insieme.

Chiara visione di questo intreccio è rinvenibile in una conferenza tenuta a Vienna, nel maggio del 1935, da Edmund Husserl. Si tratta di una sorta di testamento spiritua-

le consegnato all'Europa dal padre della fenomenologia, tre anni prima della morte. In *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*, Husserl fa osservare che la filosofia si irradia anche in quanto *Gemeinschaftsbewegung der Bildung*: cioè come «movimento comune della formazione» (Husserl, 1935: 333), ossia quale poderosa «trasformazione culturale (*Kulturverwandlung*)». Da un lato, entrano in esercizio l'«atteggiamento teoretico» e il «contegno critico (*Haltung*)» universale «dell'uomo filosofico (*des philosophischen Menschen*)» (*ibid.*: l.c.). Dall'altro, «in virtù dell'esigenza di sottoporre tutta l'empiria a norme ideali, alle norme della verità incondizionata (*der unbedingten Wahrheit*), si delinea una profonda trasformazione della prassi complessiva del *Dasein* umano, e perciò dell'intera *Kulturlebens* (vita culturale). Quest'ultima - prosegue Husserl - non deve più accettare le norme dell'empiria ingenua e della tradizione, ma soltanto quelle della *objektiven Wahrheit*. In tal modo la verità ideale diventa valore (*Wert*) assoluto» (*ibid.*: l.c.). Tanto nella *Bildung* quanto nell'«educazione infantile (*Kindererziehung*)» si contestualizza così una *Praxis* trasformata «in senso universale» (*ibid.*: 334).

Con queste premesse Husserl ritorna alla questione della verità: «quando l'idea generale (*die allgemeine Idee*) della verità in sé diviene una norma universale (*universalen Norm*), rispetto a tutte le verità relative che emergono nella vita umana (*im menschlichen Leben*), rispetto a tutte le reali o presunte verità (*Wahrheit*) situazionali, essa finisce per coinvolgere anche tutte le norme tradizionali, le norme del diritto, della bellezza, della finalità, dei valori personali riconosciuti come tali (...)» (*ibid.*: l.c.). Prende così forma - secondo Husserl - «una particolare umanità», connessa con una rinnovata idea di *Kultur* in cui la *Bildung* soggettiva e sociale opera per «il bene comune della validità pura e incondizionata della verità».

Filosofia e pedagogia presiedono a questa *Bewegung* (movimento) della *Bildung* (cfr. *ibid.*: l.c.). Quanto Husserl ci vuol dire è che non dobbiamo guardare all'ideale della verità o a una particolare verità piuttosto che a un'altra, bensì all'idea universale della verità facendola diventare il *verum* della *Bildung*, a sua volta inscritta in un'*aletica della vita vera*.

Bibliografia

- Bachelard G., *Épistémologie*, Paris, PUF, 1971.
- Bischoff J., *Zukunft des Finanzmarkt-Kapitalismus. Strukturen, Widersprüche, Alternativen*, Hamburg, VSA-Verlag, 2006.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Per una pedagogia del soggetto postmoderno*, Torino, UTET, 2006.
- Dilthey W. (1883), *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Stuttgart, Teubner, 1959 (tr.it. *Introduzione alle scienze dello spirito. Ricerca di una fondazione per lo studio della società e della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1974).
- Eco U., *Opera aperta*, Milano, Bompiani, 1962.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani, 1990.
- Franzen W. *Die Bedeutung von "wahr" und "Wahrheit". Analysen zum Wahrheitsbegriff und zu einigen neueren Wahrheitstheorien*, Freiburg, Alber, 1982.
- Frege G. *Logische Untersuchungen*, Patzig, Günther, 1922.
- Gadamer H.-G. *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960 (tr.it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Milano, Bompiani, 1983, 1997¹¹).

- Gennari M. *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, Il Melangolo, 2016.
- Heidegger M., *Sein und Zeit*, Tübingen, Niemeyer, 1927 (tr.it. *Essere e tempo*, ed. P. Chiodi, Milano, Longanesi, 1970, 1976⁶; ed. A. Martini, Milano, Mondadori, 2006).
- Heidegger M., *Holzwege*, Frankfurt a.M., Klostermann, 1938 (tr.it. *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; 1984).
- Heidegger M. (1954), *Was heißt Denken?*, Tübingen, Niemeyer, 1971 (tr.it. *Che cosa significa pensare?*, Milano, SugarCo, 1978).
- Heidegger M., *Vom Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*, Hrsg. H. Mörchen, Frankfurt a.M., Klostermann, 1988 (tr.it. *L'essenza della verità. Sul mito della caverna e sul «Teeteto» di Platone*, ed. F. Volpi, Milano, Adelphi, 1997).
- Hjelmslev L., *Principes de grammaire général*, Copenaghen, Høst, 1988.
- Husserl E. (1935), *Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie*, in *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Haag, Martinus Nijhoff, 1962.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriß)*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Levrero P. (ed.) *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2013.
- Lukasiewicz J., *Der logistische Antiirrationalismus in Polen*, in "Erkenntnis", n. 5, 1935.
- Rickert H., *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften*, Tübingen, Mohr, 1913.
- Russel B. (1918), *Mysticism and Logic and other Essays*, London, Allen & Unwin, 1963.
- Sola G. *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.
- Weber M., *Der Sinn der "Wertfreiheit" in den soziologischen und ökonomischen Wissenschaften*, in "Logos Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur", 7, 1, 1917
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, Mohr, 1922 (tr.it. *Economia e società*, Comunità, Milano, 1961).

Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie

MARINA BARIOGLIO

Assegnista di ricerca – Università di Milano Bicocca

Corresponding author: marina.barioglio@unimib.it

Abstract. Health Pedagogy is nowadays deeply contaminated by the ideas that psychological, social, and economic disciplines offer of its great topics. This has the great advantage to assure clear reference and useful operative protocols helping who works in sanitary services. But often the trend is to abuse of technical categories and languages reducing the sensibility of professionals. This essay shows how the approach of Imaginal Pedagogy uses symbolic art to enrich the educational and therapeutic imaginary of sanitary professionals and to increase their imaginative attitude.

Keywords. Health Pedagogy, Imaginal Pedagogy, symbolic art, art and education, symbolic Hermeneutics

Come hanno ampiamente messo in evidenza diversi filosofi dell'educazione¹, la cultura della formazione è profondamente contaminata dall'immaginario, dalle idee e dalle rappresentazioni che le discipline psicologiche, sociali, tecniche, giuridiche offrono dei suoi grandi temi e problemi. La presenza di questi saperi è naturalmente visibile anche nell'ambito della cultura e della pedagogia sanitaria, ove ha l'indubbio vantaggio di assicurare quadri di riferimento chiari, strategie operative e protocolli immediatamente applicabili a chi opera in questi servizi. Tuttavia spesso la tendenza è quella di abusare di categorie di tipo tecnico-scientifico e di produrre classificazioni e nomenclature di ciò che si dà nell'esperienza educativa, terapeutica e assistenziale attraverso linguaggi specialistici e astratti, avvalendosi di interpretazioni riduttive o patologizzanti, assopendo la capacità di percezione, di immaginazione e la sensibilità di chi opera in tali ambiti, spingendo medici, infermieri, ma anche formatori e tutor clinici a riconoscere la propria identità lavorativa unicamente in modelli basati sul sistema delle competenze o in rigide *job description* piuttosto che ricercare le radici profonde della loro vocazione professionale.

Lo sguardo, l'atteggiamento di cui molti saperi tecnico-scientifici sono portatori, o che assumono quando vengono introdotti nello sfondo dell'attuale cultura delle organizzazioni sanitarie, è inoltre oggettivante, giudicante, normativo e prescrittivo; mira a imporre un ordine, a impartire ai fenomeni una *disciplina*, una sorta di educazione i cui fini e valori sono sempre più riconducibili a logiche di mercato, di utilità, applicabilità, spendibilità, efficienza, efficacia rispetto a obiettivi di produttività aziendale o di razionalizzazione delle

¹ Su questo aspetto molto è stato scritto nell'ambito della cultura pedagogica. Si veda, ad esempio, l'opera di Riccardo Massa alle fine del secolo scorso. Per una critica dell'immaginario pedagogico si veda P. Mottana, *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Angeli, Milano 2000; Per una lettura critica dell'immaginario profondo di alcune importanti dimensioni dell'esperienza educativa come i luoghi, la manualistica, le procedure e gli strumenti di valutazione si veda anche la sezione *Muri, pagine, schede* nel volume di P. Mottana (a cura di) *L'immaginario della scuola*, Angeli, Milano 2009.

risorse. Uno sguardo che l'antropologo francese Gilbert Durand (cfr. Durand 1972) definirebbe "diurno"², cioè dominatore, chiarificatore e separatore ben incarnato dalla figura dell'Eroe solare, armato di spada e corazza, sempre pronto a combattere i nemici, a uccidere i mostri dell'ignoranza, dell'infermità, della malattia, ma inerme e atterrito di fronte all'inevitabile decadenza del corpo, al dolore irreversibile, alla sofferenza dell'anima e al sopraggiungere della morte. Questi saperi ci *educano* letteralmente e profondamente inducendoci, più o meno consapevolmente, ad assumere la loro stessa posizione nei confronti di ogni evento o problema, offrendoci i loro scudi di protezione, le loro armi per affrontare l'esperienza quotidiana. Armi certo utili, necessarie ed efficaci soprattutto se pensiamo a un contesto ospedaliero, a un Pronto Soccorso, a una sala operatoria, a un reparto di emergenza, a uno scenario di soccorso preospedaliero dove è necessario agire, rapidamente, in modo adeguato, preciso e mirato, nel rispetto di linee guida e protocolli di intervento, ma che si dimostrano inevitabilmente spuntate davanti all'inguaribile, alla fine inevitabile e ai grandi misteri della vita. Si pensi per esempio all'esperienza del dolore e della sofferenza, sempre presenti nell'ambito della quotidianità di chi opera nei servizi sanitari e che raramente trova spazi e tempi per una riflessione approfondita. Al di là delle rilevazioni di intensità e durata, delle misurazioni, delle operazioni di monitoraggio e degli interventi farmacologici, al di là delle strategie operative e comunicative e dei protocolli medico-assistenziali il dolore, nelle sue innumerevoli forme e manifestazioni, nelle sue dimensioni più diffuse e profonde disorienta, coinvolge la nostra sensibilità, sfida le nostre capacità di comprensione e costantemente interroga coloro che ne sono colpiti o sono chiamati a trattarlo. E in questi casi l'Eroe, anche se dai mille volti, non è sufficiente, soprattutto supportato solo da strumenti di *governance* o dalla cultura del *Risk management*, od orientato solo dagli *standard* di qualità di un sistema ISO o di una qualche *Joint Commission*.

Perché un progetto di formazione (di aula e sul campo) di operatori sanitari competenti e sensibili alle dimensioni del dolore o alle richieste di "umanizzazione delle cure", di cui oggi tanto si parla, sia davvero efficace abbiamo bisogno di ritrovare uno sfondo immaginativo, un sostrato di miti e simboli più ricco rispetto a quello che la cultura in cui siamo immersi ci offre. Uno sfondo entro cui collocare, riconoscere e restituire senso al negativo, alle ferite, alla caduta, alla morte, entro cui ritrovare le radici più profonde,

² Durand assume l'immaginario mitico-simbolico come sostrato profondo e primario, come dimensione antropologica fondante di ogni manifestazione culturale ed educativa, di ogni discorso e agire umano. Da questo punto di vista l'immaginario non è un derivato del pensiero razionale, ma è il tessuto costitutivo, il modo originario di conoscere e fare esperienza del mondo, l'arredo mentale primario attraverso cui diamo forma a qualsiasi esperienza. Da ciò deriva non solo la centralità, la necessità di esistenza e proliferazione delle forme simboliche per la sopravvivenza e la vitalità di qualsiasi cultura, ma anche la possibilità di leggere e comprendere in profondità ogni produzione culturale, letteraria, artistica, filosofica, ogni forma comunicativa, ogni azione o gesto attraverso un raffinato schema di simboli, archetipi e miti che Durand ci consegna a seguito di un censimento delle *Strutture antropologiche dell'immaginario*. Da questa vasta ricerca emerge che le immagini che costituiscono e continuamente rigenerano questo tessuto mitico comune all'umanità intera, tendono ad addensarsi intorno a tre grandi regioni denominate regimi: il regime diurno (che raccoglie le immagini a dominante luminosa e ascensionale, che evocano e determinano movimenti, operazioni, atteggiamenti di separazione, astrazione, distinzione, controllo, antagonismo che si addensano in simboli come la spada, lo scettro, nei rituali di purificazione, nei miti eroici ecc.), il regime notturno mistico (entro cui si collocano le immagini a dominante intima e contenitiva evocate da simboli come la coppa, il ventre, la caverna, dai movimenti di discesa, mescolamento, intimità) e notturno sintetico (che annovera immagini a dominante ciclica e progressiva che mirano ad addomesticare il tempo attraverso i simboli del calendario, la ruota, le azioni della filatura, i movimenti copulativi, quelli di morte e rinascita, le grandi immagini della ciclicità cosmica, e così via).

la *mission*, la vocazione, o anche le contraddizioni, delle professioni sanitarie. Per entrare in questi territori abbiamo bisogno anche di altre guide, altri maestri, altre figure tutelari: da Dioniso a Chirone, il guaritore ferito, dal mentore alla maga alla strega guaritrice; abbiamo bisogno della complicità di Ermes e della mediazione di Persefone, benevola regina degli abissi. per avere l'accesso ai misteri del *mondo infero* di Ade; ci servono altri specchi di riflessione per non restare pietrificati dallo sguardo di tutte le Meduse che popolano l'orizzonte delle professioni della cura e dell'educazione.

La formazione immaginale³ si propone perciò di arricchire l'immaginario degli operatori sanitari (e dei loro formatori) sollecitandoli a leggere i fenomeni con cui essi si misurano, anche alla luce di altri importanti orizzonti di sapere e di senso: per esempio, quelli che provengono dalle narrazioni, dai miti, dalle elaborazioni artistiche, dal grande giacimento simbolico che la nostra tradizione ci offre. Parallelamente (ed è questo il suo autentico fine pedagogico) intende sovvertire, o almeno mitigare, la posizione eroica, dominatrice e antropocentrica che il soggetto intrattiene con il mondo e l'esperienza attraverso il potere educativo e trasformativo dei saperi immaginativi delle arti: saperi *indisciplinati*, pre-logici, pre-categoriali, simbolici e allusivi che, usando ancora la terminologia di Durand (1972), possiamo anche definire *notturni, infantili o femminili*.

Concretamente si tratta di meditare immagini ricche di significato, capaci di vitalizzare uno scenario di senso entro cui reimpaginare a vedere, ascoltare, percepire e nominare, ancor prima che trattare, i fenomeni complessi ma anche affascinanti con i quali le pratiche educative, terapeutiche e assistenziali entrano in contatto.

Molti sono i percorsi possibili nei contesti sanitari e, in questa sede, mi limiterò a fornire ai lettori una descrizione dell'approccio della pedagogia immaginale, il suo sfondo teorico e la sua metodologia rendendo più concrete le mie parole attraverso il riferimento ad alcuni degli itinerari formativi attuati negli ultimi anni, tra cui quelli realizzati per il Corso di Laurea in Infermieristica dell'Università di Torino intorno alla figura del mentore, all'esperienza della ferita e della guarigione e a quella del dolore. Cercherò di offrire le indicazioni necessarie per la costruzione di un percorso di educazione immaginale e qualche suggerimento per guidare un gruppo attraverso questo viaggio, nella speranza che la nostra esperienza possa alimentare l'interesse per la cultura simbolica e per questo approccio e favorirne la diffusione, affinché altri formatori possano avvalersene e un numero sempre maggiore di operatori ne possa beneficiare.

1. L'orizzonte teorico

L'approccio immaginale nel campo dell'educazione nasce all'inizio del XXI secolo dall'*Opera dello sguardo* di Paolo Mottana (2002), che rintraccia le radici teoriche di una Pedagogia immaginale, e dalla conseguente *Visione Smeraldina* (Mottana, 2004) che ne distilla la prassi, quella che potremmo chiamare la sua metodologia. La giovane età di questo orientamento pedagogico è tuttavia solo apparente perché la sua matrice culturale è

³ Per una più ampia e approfondita ricostruzione dello sfondo teorico della pedagogia immaginale e della sua metodologia si vedano Mottana 2002, 2004, 2010; Barioglio 2014; per esempi dettagliati di percorsi di ricerca e formazione immaginale si vedano Barioglio-Mottana 2005, Barioglio 2010, 2011;. Si visiti anche il sito www.immaginale.com

riconducibile a una tradizione antichissima,⁴ riscoperta e valorizzata nel corso del '900 da pensatori come Carl Gustav Jung, Henry Corbin, Gaston Bachelard, Gilbert Durand, James Hillman, Jean Jacques Wunenburger. Si tratta di una corrente di pensiero che riconosce nell'immaginazione creatrice⁵ una modalità di conoscenza integrale, delicata e partecipativa capace di connettere chi la pratica a una realtà animata e affettivamente carica, a quel reticolo di corrispondenze simboliche che, per le filosofie ermetiche, è il cosmo tutto, in cui la nostra personale esistenza si radica e alle cui sorti è indissolubilmente legata. L'immaginazione simbolica non può essere confusa con la "creatività" o con la "fantasia", perché non è la cognizione antropocentrica di un soggetto che ordina e dispone, che governa l'esperienza, controlla i fenomeni e risolve i problemi, che considera tutto ciò che lo circonda una sua personale risorsa o proiezione. Si tratta, piuttosto della particolare sensibilità che accomuna il mistico, il poeta, il sognatore (Cfr. Mottana, 2010) e che riconosce ogni realtà come primariamente simbolica, che media l'accesso ad un reale de-letteralizzato, a quella condizione che Jung (2000) e Hillman (1983) chiamerebbero *esse in anima* e che un poeta come Rilke (1990) riconosceva come *Weltinneraum*, lo spazio interiore del mondo. Nel mondo immaginale, in questo regno terzo, intermedio e intermediario tra i sensi e l'intelletto ogni esperienza, fenomeno, oggetto è animato. Anche un sasso è dotato di un cuore, d'interiorità, intenzionalità e vocazione; è vivo e si innerva nella vita di tutti e di ciascuno, non può essere né sfruttato né usato senza compromettere anche la nostra sopravvivenza.

Scopo della pedagogia immaginale è allora sovvertire la posizione razionalizzante, letteralizzante, antropocentrica e utilitarista della cultura dominante educando all'immaginazione simbolica, sollecitando in tutti i campi del sapere e dell'esperienza una diversa comprensione, da cui possa scaturire una più intensa e appassionata consapevolezza della propria appartenenza al corpo animato della Terra e un atteggiamento più responsabile e rispettoso nei confronti di tutti i suoi fenomeni.

Medium di questa operazione culturale, sorgenti di sapere sono opere d'arte di tipo poetico, filmico, plastico, musicale o coreutico potentemente simboliche entro cui immergersi e sostare, orientati da un'ermeneutica cauta e dislocativa che è il cuore pulsante di ogni pratica immaginale.

Si tratta di uno sfondo insolito, estraneo alla cultura della formazione dominante, distante dalle pedagogie tecnico-scientifiche come da quelle umanistiche e non assimilabile all'approccio clinico⁶. Uno sfondo che qualifica questo orientamento e che è importante conoscere e rispettare qualora si voglia proporre un percorso di questo tipo, alle-

⁴ La valorizzazione dell'immaginazione creatrice come facoltà conoscitiva e la fiducia profonda nell'integrità di un cosmo, in cui un'animazione diffusa determina un reticolo di corrispondenze vitali e simboliche in continuo divenire, si ritrova nella filosofia antica come in quella medievale e rinascimentale.

⁵ Altri nomi dell'immaginazione creatrice possono essere "immaginazione attiva", "immaginazione mitopoietica", "immaginazione simbolica" o *imaginatio vera*, che qui verranno usati come sinonimi.

⁶ Uso questa distinzione di Riccardo Massa elaborata in un tempo in cui l'approccio immaginale non si era ancora affacciato sulla scena pedagogica. I tre modelli formativi che negli anni '90 Massa individuava sono denominati *tecnologico*, *pratico* e *clinico*. Il primo privilegia il momento della progettazione didattica e i suoi riferimenti teorici sono riconducibili alle teorie comportamentiste e cognitiviste; il secondo è di matrice aristotelica e ha come dottrine di riferimento l'attivismo, le psicologie umaniste, il personalismo, la fenomenologia e l'ermeneutica; infine il modello *clinico*, creato da Massa, è di orientamento materialista, privilegia la rielaborazione affettiva e cognitiva dell'esperienza in senso psico-sociale e mira ad individuare le "latenze" pedagogiche sempre presenti in qualunque processo di formazione. Cfr. G. Bertolini, R. Massa, *Clinica della formazione medica*, Angeli, Milano 1997, pp. 24-25.

stirne lo scenario di formazione, scegliere le mosse più opportune e assumere uno stile di conduzione che favorisca il più possibile l'esperienza immaginale di un gruppo.

2. Bacini simbolici e opere immaginatrici

Prerogativa dell'approccio immaginale è la rinuncia a ciò che è noto, la messa da parte dei saperi di cui siamo soliti avvalerci per interpretare e comprendere l'esperienza, per tuffarci in un immaginario mitico-simbolico ricco e denso che consenta di smarcarsi dalle usuali categorie e dalle nomenclature tecniche in relazione a temi e problemi di attualità e rilevanza educativa, politica, sociale, terapeutica o assistenziale. Così, per esempio, piuttosto che affidate al solo controllo delle discipline mediche e igienico-sanitarie, delle psicologie scientifiche, della biologia, della morale, o della cultura della prevenzione alcune aree dell'esperienza che interessano gli affetti e il corpo, l'educazione sessuale, esse possono invece essere re-immaginate attraverso le poesie di Garcia Lorca e Pablo Neruda, i dipinti di Balthus o Masson, i disegni di Bellmer, alcuni film di Tsukamoto, Resnais, Almodovar. La riflessione sulla stagioni della vita come l'infanzia, l'adolescenza, la maturità, la vecchiaia, così necessaria a chi si occupa di educazione, ma anche di assistenza e di cura, può trarre nuova linfa simbolica dall'opera di Birkin, Ann Wildt, Lucien Freud e così via.

Ciò che è importante tener presente è che ogni percorso o semplice esercizio⁷ gravita intorno a una particolare regione del mondo immaginale, a un tema, o a un aspetto dell'esperienza vitale riconducibile ad una categoria dell'immaginazione come un archetipo, un mitema, un bacino simbolico. Gli esempi possono essere infiniti,⁸ anche se nella maggior parte dei casi la scelta è orientata dal contesto culturale o professionale e da specifici interessi di particolari gruppi di partecipanti.

Come si è detto, in ambito sanitario si sono dimostrati particolarmente fecondi i luoghi simbolici riconducibili all'esperienza della ferita, del dolore, della perdita, della mancanza, della morte e della rinascita, della discesa o del corpo; In diversi percorsi immaginali realizzati negli ultimi anni medici infermieri, operatori sanitari sono stati invitati a meditare l'esperienza del dolore, della malattia, della morte attraverso alcune opere di corpi in dissipazione di Bacon, i dipinti di Music, i paesaggi contorti o le crocifissioni animali di Soutine, la pittura di Dino Valls e alcune sequenze fotografiche di Serrano, la poesia di Sylvia Plath o di Antonia Pozzi, la musica di Sofia Gubaidulina, i filmati di Bill Viola; psicologi, educatori e assistenti sociali possono beneficiare di uno sguardo rinnovato sulla ferita, sulla perdita, sulla morte grazie agli scritti di Etty Hillsum, dei dipinti di Music o di un film come *La leggenda del Re Pescatore* di Terry Gillian.

⁷ L'itinerario più completo di "pratiche immaginali" prevede l'attraversamento di almeno tre o quattro opere (una pellicola cinematografica, un testo poetico, un brano musicale e/o una serie di dipinti) che gravitano intorno al medesimo bacino simbolico. Tale percorso si articola di solito su tre o quattro giornate complete e, con particolare beneficio, può attuarsi con una formula residenziale. Sono comunque possibili altre formule che prevedono una diversa distribuzione temporale delle attività o esercizi più brevi, che prevedono l'attraversamento di due o anche di una sola opera d'arte.

⁸ Gli esempi possono spaziare dagli orizzonti simbolici della materia come gli elementi (acqua, aria, fuoco, terra), alle figure della natura come il sole, l'albero, la luna; dalle metafore della discesa e dell'elevazione, all'esperienza della ferita, della caduta dell'eros, del dolore, del male e della morte; dalla figura mitica del maestro o del mentore a quella del fanciullo, del briccone, del mostro, del mago o della guaritrice; dalle età della vita come l'infanzia, l'adolescenza, la vecchiaia ai mille volti dell'eroe o del potere.

Altrettanto benefica è stata la ricerca delle figure mitiche sottese all'immaginario delle professioni sanitarie come quella del guaritore o della guaritrice, del mago, dello stregone o di alcuni *outsider* dell'educazione molto evocativi e densi di significato come il *mèntore*⁹. Una figura dall'illustre genealogia, di grande tradizione e spessore simbolico per quanto riguarda il significato iniziatico, trasformativo e rigenerativo nel percorso di formazione di tutti noi e che oggi vediamo riaffiorare in lingua inglese, come *mentor* o *coach* in versione addomesticata e spesso piegata alle logiche dell'organizzazione, in molti contesti professionali come guida e riferimento per la formazione sul campo di medici, infermieri, e altri operatori sanitari. Una figura che è stata con successo *rianimata* nel percorso riservato ai tutor clinici del corso di laurea in infermieristica dell'Università di Torino (e altrove), grazie al film *Gli anni luce* di Alain Tanner e all'opera letteraria *Staccando l'ombra dalla terra* di Daniele del Giudice, ma che può ugualmente dispiegarsi nel film di Mel Gibson *L'uomo senza volto*, mostrare altre sfaccettature in *Scoprendo Forrester* di Gus Van Sant, riprendere corpo in alcune poesie di Garcia Lorca, in diversi personaggi incarnati da Robin Williams, nella poetica di Pasolini, in alcune opere di Balthus e in molti miti e fiabe della nostra tradizione.

Come molte altre proposte educative, quindi, le pratiche immaginali aprono la scena della formazione alle immagini del cinema, dell'arte, della poesia, della musica e della danza ma, proprio nel rispetto dello sfondo teorico delineato, sono necessarie alcune distinzioni che riguardano, sostanzialmente, *la qualità simbolica* delle opere d'arte prescelte e *il ruolo* che esse assumono all'interno di un percorso di formazione immaginale.

In un percorso immaginale le opere d'arte non sono al servizio del formatore, non sono "supporti audiovisivi", non sono *strumenti* da utilizzare come esempi per facilitare la comprensione di concetti o comportamenti, non sono pre-testi da cui partire per sollecitare un dibattito, per fare emergere vissuti, ricordi, emozioni, idee o pregiudizi dei partecipanti. Non sono ricettacolo di latenze¹⁰, non sono sintomi da smascherare né testi da interpretare secondo le categorie di una qualche ermeneutica critica. Le opere sono sorgenti vitali, vive e vivificanti, sono *i* testi, i libri di testo. Libri "muti" ma eloquenti, autentiche fonti di un sapere oracolare, pre-discorsivo, allusivo, magico, simbolico e *trasmutativo*, cioè capace di favorire l'accesso, non teorico quanto esperienziale, a una diversa comprensione.

Mediatrice, guida, fonte sapienziale, l'opera non può che essere assunta nella sua interezza, senza tagli, senza contaminazioni, come una presenza, testimonianza vivente del mondo immaginale, di una realtà terza posta tra i sensi e l'intelletto, e *nel* mondo immaginale deve poterci ricondurre.

Per assolvere a questo scopo deve essere simbolica, visionaria, *immaginatrice* secondo una bella espressione di Corbin. Come in un dipinto di Morandi la realtà abituale, letterale, materiale deve essersi dissolta e una semplice bottiglia deve poter riapparire materia spiritualizzata, un "corpo di luce", ponte tra visibile e invisibile. Come nei *Campi di grano con corvi* il pennello di Van Gogh sembra voler riunire simbolicamente il cielo e la terra, la vita e la morte, l'opera immaginale è capace di tenere in tensione ciò che la

⁹ Sulla figura del *mèntore* in ambito pedagogico si veda Mottana P. *Il mèntore come antimaestro*, Clueb 1996; dello stesso autore si veda anche *Saggi ipocriti mèntori in Antipedagogie del piacere*, Angeli, Milano 2008 pp. 53-61;

¹⁰ In questo senso, l'approccio immaginale non deve essere confuso con quello della Clinica della formazione fondato da Riccardo Massa.

nostra cultura razionalista separa: il visibile e l'invisibile, l'eroticismo e la santità, il giorno e la notte, il presente e l'eterno. Come accade in molte scene, situazioni, personaggi dell'opera filmica di Tarkovskij, Herzog, Wenders, Von Trier, Kim Ki-duk, Almodovar l'immagine vivifica, riattualizza l'archetipo, per usare una terminologia junghiana, cioè ripropone, in una combinazione sempre nuova di forme e significati, il radicamento profondo, il volto mitico di ogni cosa proprio come i Clown tragici di Rouault rinviano «alla maschera di Arlecchino, il buffone, il briccone che confonde tutti i giochi, inafferrabile ed ermetico, la cui veste è fatta di brandelli [...] ennesima incarnazione di Dioniso, il dio dell'ebbrezza e delle regioni buie dell'anima» (Mottana, 2010a, p.16).

Né segno né allegoria: l'opera prescelta è enigmatica, non afferma e non prescrive, semplicemente indica, segnala, allude. Per essere simbolica deve aver dissolto i pregiudizi e gli stereotipi del suo tempo, dissipato le ideologie, le convinzioni più radicate di ogni visione ingenua, personale o socialmente accettata, deve aver scardinato un ordine senza imporre alcun riordino, alcun dogma, alcuna "evidenza", senza fornire alcun ammaestramento, alcun protocollo o istruzione operativa.

Epifania del mistero e sempre vedova di significato, secondo una bella espressione di Gilbert Durand, l'opera simbolica è il miglior modo di dare un volto a qualcosa di sconosciuto ma «è iconoclasta persino di sé stessa, frantuma la crosta della falsità dei suoi significati allegorici e libera continuamente nuove e sorprendenti intuizioni» (Hillman, 1983, p.41). Come la tela di Penelope è quindi anche la migliore soluzione – antieroica e femminile – per difendersi dai quei pericolosi pretendenti che vorrebbero costringere ogni comprensione ad accasarsi e mantenere una relazione stabile con un significato unico e definitivo.

Considerati questi prerequisiti, è evidente che le opere immaginatrici sono rare, frutto di un lungo e sofferto approfondimento della visione da parte di chi le ha realizzate, opere di artisti spesso poco conosciuti, solitari e controcorrente, accomunati da una particolare sensibilità "ermetica" che consente di considerarli gli ultimi alchimisti della nostra era (Cfr. Bonardel, 1993, Mottana, 2002); *mèntori immaginali* (cfr. Barioglio-Mottana, 2005), ostinati proscrittori di un'arte dalla vocazione simbolica che *non muore* (cfr. Mottana, 2010), impegnata a rivelare il volto animato di ogni cosa attraverso l'opera dell'*imaginatio vera*. Se è frutto di un'autentica trasmutazione della materia prima in oro, ogni opera d'arte di questa forgia è pietra alchemica, non *vil* moneta di cui appropriarsi né pillola da inghiottire, come pensavano avidi e imbrogliatori, ma *elisir* di lunga vita, pietra preziosa, *lapis* in cui è inscritta la ricetta, la via da seguire per guarire.

Oltre agli esempi sopra forniti, certamente molte altre opere potenzialmente ricche e adeguate ancora giacciono nell'ombra in attesa di un occhio sensibile e devoto; il ritrovamento di queste *perle*, il riconoscimento della giusta pietra per ciascun percorso fa parte dell'opera di ricerca che ogni formatore immaginale deve affrontare prima di ogni attività didattica.

3. La formazione immaginale all'opera

3.1 Nella radura

Entrare in contatto con immagini simboliche dell'arte, lavorarle ed esserne trasformati non è cosa semplice né scontata. La pratica immaginale richiede un luogo e un tempo propizio, particolari condizioni, una specifica processualità, una disciplina, una metodologia.

Una metodologia *immaginale* che non è una tecnica, una procedura da applicare a un'area di indagine per far presa sull'oggetto, garantire il risultato o la ripetibilità del processo, ma semplicemente un modo di procedere o meglio di *accedere* al mondo simbolico delle opere d'arte e sostarvi a lungo, arretrando da tutto ciò, deponendo ogni presunzione conoscitiva, rinunciando persino al proprio mondo interiore, per riconoscere quello dell'oggetto, per adeguarsi alle sue esigenze, aderendo senza riserve alle immagini lasciandosi «plasmare dall'opera come essa ha plasmato l'artista», come suggeriva Jung. (cfr. Barioglio, 2008, p.171).

Perché ciò possa accadere, il primo aspetto che il formatore immaginale deve preoccuparsi di curare riguarda lo spazio, il *luogo* entro cui propiziare un'esperienza immaginale.

L'immagine simbolica è sempre sacra, come afferma Nancy (2002) e, per la pedagogia immaginale, anche la formazione lo è. Alle sue origini, l'educazione è un atto iniziatico e, come l'alchimia, è *opus contra natura*. Il termine "e-ducere" significa anche "condurre altrove" e, nel caso specifico di una pratica immaginale, strappa chi vi partecipa dal luogo dello sguardo "naturale", usuale, letterale, per dislocarlo in quello della visione simbolica; lo sottrae alla postura antropocentrica, categorizzante e ordinatrice per ricondurlo a quella poetica, contemplativa, partecipativa, consapevole dell'appartenenza al tessuto simbolico del mondo e dell'esperienza.

Immagine e formazione richiedono uno spazio altrettanto "sacro", cioè separato, un luogo fisico e simbolico appositamente costruito e immaginato che possa ospitare quest'esperienza e contribuisca a renderla possibile. Da molti anni nella pratica immaginale questo luogo, questa dimora ha preso le forme di una "radura". Radura come immagine metaforica capace di evocare la condizione di una sosta felice anche se provvisoria, eccezionale e transitoria; come luogo speciale di riposo e ristoro culturale che diviene possibile in uno spazio protetto, ma pur sempre circoscritto da un bosco, dalla selva intricata degli impegni, delle frenetiche attività quotidiane e della cultura dominante, dalla immensa "foresta dei segni" (cfr. Baudrillard, 1979) entro cui siamo immersi. Radura come luogo intermedio e intermedio tra quotidiano e mitico, tra ordinario e straordinario, tra sensibile e intelligibile, tra materiale e spirituale. Radura imprescindibile dall'immagine mitica del bosco, come un'area di illuminazione nell'oscurità della foresta, come luogo di apertura dello sguardo a una diversa conoscenza, come simbolo che incarna l'ambivalenza tra luce-ombra dell'esperienza immaginale e dell'ermeneutica simbolica cui si viene iniziati: «l'ambivalenza bosco-radura, e al loro febbricitante alternarsi si ispira l'esercizio ritmato di annodamento e scioglimento (*solve et coagula*) che caratterizza la prassi immaginale» (Mottana, 2004, p. 94).

La trasformazione dell'aula spesso grigia, asettica, infestata da inquietanti fantasmi di valutazione, tipica di molti luoghi della formazione istituzionale, in una radura non è un'operazione letterale e cosmetica, ma è soprattutto un'operazione culturale: la radura deve essere immaginata, evocata, esplicitata, condivisa con i partecipanti come luogo di una riflessione immaginale. Come luogo in cui, nel pensiero di Heidegger (2006), "le cose vengono all'essere", la radura è metafora viva dell'atteggiamento necessario per l'accesso a una conoscenza rivelata, perché le cose mostrino il loro volto, le loro connessioni, il loro radicamento simbolico e ci consentano di parteciparvi. Non è il luogo della convivialità, delle relazioni sociali, né della nostra personale intimità. Prossima agli spazi boschivi, nel mito la radura si colloca fuori dalle mura delle città, al di là delle istituzioni, delle relazioni sociali e familiari, personali umanisticamente intese. Appartiene ai territori di Artemide e dei suoi animali, di selvatiche divinità silvestri, di Pan inseguitore di

ninfe, di tutte quelle creature che distinguono *l'esercizio d'anima* (come può anche dirsi la pratica immaginale) da altre pratiche poste sotto la tutela di Era o Demetra, più umanistiche e più attente a prendersi cura dei rapporti sociali e a tessere legami significativi tra i partecipanti. Per la sua estraneità rispetto al regno degli umani la radura ci ricorda anche la selvatichezza, il carattere indomito, riottoso e straniante delle immagini che i partecipanti incontreranno, il tratto non istituzionale dell'esperienza immaginale, l'umore animale della conoscenza intuitiva che sollecita e così via.

Naturalmente, per circoscrivere il luogo dell'esperienza immaginale, è possibile ricorrere ad altre metafore, evocare altri paesaggi mitico-simbolici. La metafora della radura non è una scelta obbligata per il conduttore, ma lo è la sensibilità mitopoietica, il rispetto, la passione per le immagini simboliche e la consapevolezza dell'estrema precisione di cui, pur nella costitutive ambiguità e inesauribile ricchezza di senso, ciascuna di esse è portatrice. L'immagine della radura ha allora una sua necessità e una sua precisione. Non solo è meglio dell'"aula" perché neutralizza un immaginario scolastico carico di fantasmi e ombre valutative, ma è migliore della casa perché nel mondo immaginale non siamo a casa nostra, siamo ospiti in una dimora altrui e dobbiamo muoverci di conseguenza; è anche meglio di una sala che raccoglie i invitati impegnati nei loro discorsi o in una discussione perché non è a questo che mira la pratica immaginale; è meglio di un guscio, di un nido, di un eremo, della cella di un convento ove si è soliti meditare in solitudine per entrare a contatto con la propria interiorità, con le proprie fantasie e i propri sogni.

In ogni caso l'accesso alla radura non è scontato e il risveglio della sensibilità immaginale non è ovvio, avviene a seguito di una lunga e protratta disciplina. Il formatore non è che un guardiano della soglia, un umile custode della radura, anche se fin dall'inizio ha il compito di favorire l'iniziazione immaginale curando, nutrendo, alludendo all'immaginario profondo di questa prassi, facendo risuonare il tessuto mitico-simbolico su cui si radica, avvalendosi di un linguaggio poetico e metaforico corrispondente alla natura dell'esperienza, onorando "l'anima del luogo" con opportuni gesti simbolici, scandendo l'entrata (e l'uscita) nella radura con opportuni rituali.

Il rituale può sostanziarsi in diverse forme simboliche e dar luogo a diverse pratiche in relazione al tema, al tipo di materia trattata, ai partecipanti, al luogo, al tempo a disposizione. Tra i rituali più sperimentati e ben rispondenti allo scopo di traghettare i partecipanti nella radura possiamo annoverare l'ascolto di una musica appositamente scelta per pregnanza simbolica, intensità allusiva e risonanza con il tema del percorso e con le pratiche in procinto di verificarsi. Non ci sono repertori musicali obbligati, la scelta è affidata alla sensibilità del formatore e orientata dal principio di analogia, di affinità, di corrispondenza simbolica. Per fare qualche piccolo esempio un brano di Bryan Eno può simboleggiare con un dipinto di Rothko e far oltrepassare la soglia, far scivolare i partecipanti verso la simbolica del dissolvimento o del morire; le musiche di *Cello blue* di David Darling hanno avuto il benefico effetto di entrare in risonanza con un film come *La foresta di Mogari* di Naomi Kawase e aprire ad un gruppo di medici, e infermieri¹¹ la via all'immaginario profondo del dolore e della sofferenza; una musica di Zanesi ha avuto il pregio di alludere alla figura mitica del mentore nel percorso attuato per i tutor clinici.

¹¹ Per la descrizione di un percorso immaginale proposto a medici, infermieri e altri operatori sanitari dell'Azienda ospedaliera della Provincia di Lodi intorno al tema del dolore si veda Barioglio 2011.

In senso più ampio, l'ascolto attento di un brano di musica immaginale, proposto come momento iniziale senza preamboli, senza alcuna introduzione, senza alcuna premessa o spiegazione, prima delle presentazioni, prima di ogni discorso, prima di ogni altra parola, produce un'esperienza molto coinvolgente, intensa e dall'indubbia pregnanza simbolica. La musica chiede ascolto, fa tacere, disorienta, sollecita la nostra sensibilità immaginativa, favorisce una postura ricettiva; con violenza o per seduzione ci strappa dal mondo del discorso logico e razionale come da quello della vita usuale, materiale, letterale, *normale*, personale e ci trasporta altrove. Per quanto inafferrabile e incorporea la musica tocca il nostro corpo, sollecita la nostra sensibilità, ci coinvolge emotivamente, completamente, integralmente. Nel mito e nella fiaba la musica ipnotizza, seduce, induce il sonno o l'oblio e il tuffo nella materia sonora è come l'immersione nelle acque di un mitico Lete purificatore. Abbandonarsi all'ascolto di un brano di musica simbolica allora è già una pratica di iniziazione e, nel parteciparvi, la nostra sensibilità mitopoietica sopita è sollecitata, risvegliata, la nostra psiche profonda comprende immediatamente ciò che all'intelletto sfugge e coglie allusivamente il percorso formativo da compiere, le sue condizioni, le sue pratiche, il senso e la meta.

L'apertura musicale infine è anche un momento celebrativo, è un atto dovuto, un riconoscimento e un risarcimento. E' un tributo all'immaginazione e ai suoi saperi simbolici da sempre esclusi dalle pratiche culturali e formative, un modo per riconoscere loro la precedenza, l'inevitabile presenza in ogni nostro atto conoscitivo e la nostra appartenenza ad esse.

Per tutti questi motivi, la musica può essere un buon traghettatore e un buon viatico per l'entrata nella radura e per l'avvio di una pratica immaginale.

3.2 Sulla soglia: precondizioni, indicazioni, raccomandazioni

Una volta entrati nella radura, compito del formatore è presentare la proposta immaginale delineandone brevemente lo sfondo teorico, rendere noto ai partecipanti in modo allusivo ma preciso il senso, lo scopo, la meta del viaggio e le indicazioni di percorso, evocando gli opportuni scenari immaginativi. Data la natura e le caratteristiche del viaggio che si propone è ovviamente necessario rinunciare all'usuale vocabolario impiegato per aprire i corsi di formazione in ambito aziendale e sanitario, per rivolgersi a linguaggi più evocativi e rispondenti al tipo di esperienza che si intende sollecitare. Non sono gli *obiettivi* (strategici, aziendali, di processo, di risultato, di apprendimento e così via), formulati in termini didatticamente ineccepibile e valutabili attraverso specifici indicatori come spesso richiede la formazione sanitaria, a orientare la formazione e le mosse dei partecipanti. Ogni percorso immaginale è iniziazione a una diversa conoscenza, a un diverso sguardo e atteggiamento nei confronti dell'esperienza e, in particolare, nei confronti del soggetto prescelto: sia esso il dolore, la morte, il mentore, l'Eros o il potere. E questa meta è come il *lapis* degli alchimisti, sempre anelata e mai completamente raggiunta, una condizione tendenziale che tuttavia innesca l'opera e ogni volta muove la ricerca dell'oro filosofale. Sarà importante che, nel delineare la meta del viaggio immaginale, il conduttore non induca i partecipanti a confondere l'oro filosofale con l'oro comune, la *vil* moneta come dicevano gli alchimisti: la pietra filosofale non è una pietra comune, è un *simbolo* e non è riconducibile a uno *strumento*, una procedura o un proto-

collo, a una formula magica per risolvere i problemi. Piuttosto, offre uno sfondo simbolico diverso entro cui collocare, dissolvere, re-immaginare e ricomprendere i “problemi” alla luce di una diversa sensibilità, ed è importante che i partecipanti ne siano informati ancor prima di partire, perché saranno più disposti ad abbandonare gli aneliti utilitaristi, le pretese di dominio e controllo, gli atteggiamenti letteralistici che caratterizzano la postura della cultura abituale e ostacolano la visione immaginale. Diverse e varie sono le forme e i modi di condurre i partecipanti oltre la soglia, e il formatore potrà fare appello a un linguaggio metaforico, potrà appoggiarsi alla musica appena ascoltata, avvalersi di riferimenti artistici, esempi e molto altro ancora, ma è fondamentale comunicare che lo scopo non è quello di offrire teorie, procedure o strumenti operativi immediatamente applicabili bensì sensibilizzare, problematizzare e arricchire l’orizzonte simbolico immaginativo di ciascuno, in relazione per esempio alla sofferenza, alla figura del maestro, del mentore, della morte, in senso ampio, multiforme e articolato.

Parallelamente, è opportuno indicare che il tipo di sensibilità, la modalità conoscitiva che si intende sollecitare e far germinare non è assimilabile a un’operazione cognitiva di tipo oggettivo, scientifico-razionalistico o critico, ma che si tratta di una modalità di conoscenza delicata, affettiva e partecipativa, basata sull’ascolto protratto e decentrato da sé, sul rispetto e sulla fedeltà agli oggetti di ogni esperienza terapeutica, assistenziale e sociale, da attuarsi attraverso la sosta, il riguardo e l’attenzione rigorosa nei confronti delle immagini artistiche in cui la vita di tali esperienze si è incarnata rendendole incandescenti e generatrici di senso.

Occorre precisare che l’*esercizio* proposto assume l’opera d’arte come testimonianza vivente, presenza animata del mondo immaginale, entro cui è necessario introdursi ermeneuticamente e ripercorrere lo stesso tragitto del gesto dell’artista che l’ha compiuta, con la stessa disposizione paziente e devota. Non il conduttore ma l’opera è la guida da seguire, il mentore, e ciascuna immagine con la sua particolare fisionomia e personalità è di volta in volta il nostro precettore, il nostro *spiritus rector*. Sarà lei ad istruirci, a indicarci la via, a mostrarci come vuole essere letta e a condurci fin dove le è possibile e fin dove ciascuno sarà disposto a seguirla. Così la lentezza fluviale di un film di Tarkovskij inviterà a rallentare, sostare ammutoliti davanti a un mistero, le fibre sottili intrise di materia spiritualizzata di una maestosa tela di Rothko potranno farsi coppa, cavità, vaso invitando l’osservatore a dissolversi ed esserne inglobato; le distorsioni della materia di un dipinto di Bacon o la potenza perturbante delle immagini di un film di Lynch o di un dipinto come *Baratrum* o *Unciae Oblationis* di Dino Valls potranno disorientarci o agire violentemente e immediatamente sulla nostra postura, incenerendo le nostre abitudini percettive e le nostre convinzioni.

L’unico compito del formatore è favorire la postura ricettiva e l’atteggiamento necessario per introdursi nell’opera e “abitarela poeticamente”, custodendo la radura, esplicitando e garantendo il rispetto delle condizioni di *fedeltà all’immagine, eterocentratura e sospensione del giudizio*, da intendersi come le tre modalità di orientamento dell’artista nel mondo.

Così scrive Rilke: «voi dovete prendere una cosa, perché vi parli, come l’unica che esista, durante un certo tempo come l’unica apparizione, che dal vostro amore attivo ed esclusivo si trova collocata nel centro dell’universo e a cui in quel luogo incomparabile servono in quel giorno gli angeli» (Rilke, 1999, p. 84). Già queste poche righe potrebbero essere sufficienti per comprendere l’indicazione della *fedeltà all’immagine* che è, in

realtà, la più importante, forse l'unica condizione necessaria, e da cui dipendono tutte le altre, per avere accesso al mondo immaginale. Essere fedeli all'opera d'arte che viene presentata significa innanzitutto mantenerla al centro di tutta la pratica, riservarle un'attenzione costante, particolare e unica, uno sguardo devoto, rispettoso e curioso, come si trattasse di una apparizione, di una creatura vivente molto affascinante che desideriamo conoscere. Fedeltà come "certezza mitica", come fiducia infantile e ostinata nella particolare realtà dell'immagine, nel suo potenziale trasformativo, nella sua pregnanza simbolica, nel suo sapere e ricchezza significante. Una fedeltà esclusiva che ci sollecita a dedicarci a lei a lungo con pazienza, perseveranza e dedizione, come Rilke suggerisce e come Cezanne ha fatto per molti anni della sua vita, quando ogni giorno, con qualsiasi condizione atmosferica, si poneva in adorazione della montagna *Sainte Victoire*. Si tratta di una fedeltà gratuita, incondizionata come quella che tutti noi sperimentiamo quando siamo perdutoamente innamorati di qualcosa o di qualcuno e perdiamo ogni capacità critica, e non vogliamo ascoltare *ragioni*. Una fedeltà all'immagine che, con il procedere della prassi immaginale, si manifesta anche in termini di corteggiamento, accoglienza, rispetto, ri-guardo, riconoscimento, precisione e assoluta precedenza e richiede un'importante *eterocentratura*, una sorta di sacrificio di sé.

La seconda indicazione da seguire è allora una richiesta anti-umanista di arretrare da sé, dalle proprie emozioni, dai propri vissuti personali e professionali, dalla propria biografia esistenziale. E questo è un aspetto fondamentale e dirimente, che differenzia la pratica immaginale da altri metodi formativi che utilizzano le immagini o si rivolgono ai saperi artistici e di cui il formatore deve essere ben consapevole, pronto a sostenerle e paziente nell'accettare e contenere la difficoltà e la fatica di un gruppo, che si confronta con questa indicazione. Rispettare questa raccomandazione significa sottoporsi a una umiliazione dell'umano e della sua auto-centratura, sottoporsi a un progressivo sradicamento dal nostro terreno abituale, alimentato dal *nostro* personalismo, da quelle che riteniamo essere le *nostre* emozioni, la *nostra* storia, il *nostro* mondo interiore in cui la *nostra* cultura antropocentrica, personalistica e letteralista ci ha immerso, in vista di una dislocazione e di un nuovo radicamento nel corpo simbolico del mondo che l'opera rappresenta, entro cui l'umano occupa una posizione meno dominante. Di ciò sono ben consci artisti come Morandi o Bonnard o poeti come Eliot – per cui la vera poesia «non è espressione della personalità ma un modo per sfuggire dalla personalità» (Eliot, 2001 401) – o come il vecchio e scontroso Cezanne che, come ben nota Rilke, seppe reprimere il *suo* amore per ogni mela, ponendolo nella mela dipinta. Di ciò sa l'alchimista, la cui fatica sta «nell'assecondare secondo un'educazione che non abusa della propria autorità, né proietta sulla materia i propri propositi particolari, ma che viceversa custodisce e sorveglia il progredire di un processo endogeno di formazione, la vocazione delle sostanze» (Mottana, 2004, p. 79). La semplice adesione protratta a questa indicazione, quindi, ha in sé un alto potenziale trasformativo.

L'ultima preconditione di una pratica immaginale è la *sospensione del giudizio* nei confronti delle immagini che ci si appresta ad abitare. In quanto presenza vivente dotata di una autonoma soggettività e personalità, l'opera d'arte non tollera pregiudizi. Come ogni *amico*, per usare una bella espressione di Hillman, chiede di essere vista, riconosciuta e compresa e non ama essere giudicata. Non vuole essere rinchiusa in gabbie concettuali né imprigionata nelle categorie dei saperi disciplinari che non le appartengono, che sono estranee all'*humus* delle culture simboliche da cui essa è germinata. Saranno

banditi non solo i commenti sul valore estetico di un'opera dalla pratica immaginale, non solo i giudizi morali, politici, ideologici, ma anche le nomenclature, tipiche categorie dei saperi specialistici, e tutto ciò che non ci consente di riconoscere l'opera nel suo mondo e ci riconduce al nostro. Affermare, per esempio, che un dipinto di Bacon è inquietante, che una poesia di Nerval è deprimente o che una fotografia di Serrano ci urta, ci indispette, ci disgusta non ci aiuta a riconoscere il volto simbolico e significativa delle ferite che in essi si manifestano, non ci aiuta a comprendere l'autonomia dell'immagine né l'istanza che ci porge, e ci riporta inevitabilmente a parlare di noi, del nostro mondo interiore ferito da quella presenza, dei nostri pregiudizi e timori.

3.3 Le fasi

Ogni pratica immaginale è un esercizio di ermeneutica simbolica che richiede l'attraversamento di alcune fasi denominate *visione*, *meditazione*, *circolazione* e *restituzione* che mirano a ripetere, ripercorrere il tragitto compiuto dallo sguardo dell'artista che ha realizzato l'opera, assimilandone gradualmente la disposizione, la modalità riflessiva. Si tratta di un percorso che, per analogia, ricalca *l'opus* alchemico, si ispira alle sue metafore, alle sue operazioni, alla sua terminologia e ai colori delle sue tinte ed è regolato dall'indicazione *solve et coagula*¹²

Il compito del conduttore sarà sempre di presiedere al processo e favorire l'esplorazione immaginale custodendo la radura, garantendo il rispetto delle raccomandazioni, scandendo i tempi e le fasi del percorso, evocando le operazioni simboliche più opportune per proseguire.

Ogni esercizio immaginale inizia con una *visione*, con un momento di incontro accogliente e appassionato con l'opera d'arte prescelta: sia essa un film, un'opera letteraria o poetica, un dipinto o un brano musicale. Durante la visione l'immagine deve *imporsi* all'attenzione dei partecipanti con la sua presenza e la sua potenza come un'apparizione, come un messaggero, come un *démone* o come l'angelo della visitazione. Essa stessa è mediatrice di una comprensione simbolica e non ha bisogno di alcun intermediario. Si potrebbe dire che le regole per una buona conduzione sono simili a quelle dell'esplorazione immaginale: fedeltà all'immagine, eterocentratura, sospensione del giudizio. Ciò che occorre propiziare è la possibilità di un accesso il più possibile diretto al potere trasformativo dell'arte, favorendo un affidamento, una ricezione passiva, uno sguardo accogliente, una lettura felice e disinteressata come direbbe Bachelard. Nessuna introduzione storica o biografica allora, nessuna contestualizzazione, nessun commento e nessuna spiegazione, nessun sapere specialistico che possa fraporsi tra l'opera e il partecipante. Solo un rispettoso e solenne annuncio dell'opera, qualche piccolo richiamo che favorisca la postura ricettiva e incantata con cui si conviene accogliere l'ospite di riguardo. Il formatore può svanire, farsi da parte e lasciare che l'opera si dispieghi e *agisca*. Ciò che occorre "lasciare accadere" in questa fase è l'avvio di quella fase che gli alchimisti chiamavano *nigredo*, una sorta di discesa *ad inferos*, una con-discendenza nel corpo magmatico e vibrante dell'opera. Come artisti e alchimisti non prendono le distanze dai

¹² Dissolvi ciò che è fisso, materico, concreto e addensa ciò che è volatile, astratto e spirituale. E' questo il motto della prassi alchemica, che l'ermeneutica immaginale assume come principio regolatore di ogni pratica e che, a seconda del momento, potrà assumere diversi significati e orientare diverse operazioni simboliche.

loro oggetti e dalle esperienze che sono chiamati a elaborare, ma discendono, si rannicchiano e partecipano all'esperienza viva delle materie, chi si sottopone a un esercizio di ermeneutica immaginale deve calarsi con tutto il suo corpo, con tutta la sua sensibilità nel corpo simbolico dell'immagine, immergersi nel vaso alchemico dell'opera, sprofondare senza riserve nella *visione* di un film, nella contemplazione di un dipinto, calarsi nella lettura assorta e appassionata di una poesia o farsi avvolgere, lasciarsi penetrare, invischiare, trasportare da un ascolto musicale. A contatto con l'immagine "nuda" (cfr. Mottana, 2010) il suo sguardo non può evitare di spogliarsi, non può evitare di attraversare la notte oscura della confusione, dell'incomprensione, del disorientamento, della dissoluzione dei riferimenti noti e dei propri pregiudizi, della propria prospettiva concretistica o intellettualistica, concettuale, pragmatica o sentimentale, della postura ordinaria, antropocentrica e utilitaristica, sempre impegnata a inglobare, afferrare, appropriarsi. E il primo contatto epidermico con l'immagine è spesso avvertito come un urto, uno spiazzamento, non solo cognitivo, ma anche fisico e affettivo che incide sulla nostra postura, dissolve il corpo rigido delle certezze dei nostri riferimenti teorici, colpisce i nostri sentimenti, ci costringe a fermarci, a rallentare, a sostare e tacere, a restare immobili e attendere sulla soglia che qualcosa accada. Proprio per il suo immediato potenziale trasformativo, a questa prima visione è opportuno concedere il tempo, che spesso è inscritto nell'opera stessa e corrisponde alla durata di una pellicola filmica o di un brano musicale, alla lunghezza di una poesia o di un racconto. L'unico caso in cui il tempo di apparizione dell'opera simbolica è regolato dal conduttore riguarda l'immagine plastica, la riproduzione di un dipinto, di un disegno o di una scultura¹³.

Alla visione segue la *meditazione*, cioè un momento di condiscendenza, di digestione, di innervamento e poi di rievocazione delle immagini vedute dai partecipati al fine di renderle nuovamente presenti, richiamarle sulla scena, invitarle a ricomparire per essere meglio riconosciute. L'esercizio meditativo è un lavoro individuale da svolgersi in solitudine nella radura o in qualsiasi spazio prossimo a essa, che ogni partecipante potrà scegliere liberamente. Anche in questo caso il conduttore non potrà fare altro che presentare la pratica, invitando i partecipanti a mantenere la postura assunta durante la visione, a rispettare le indicazioni rievocando le immagini con la maggior cura a precisione possibile, rimanendo fedeli alla loro fisionomia, al modo in cui hanno voluto manifestarsi senza distorsioni, invitandoli a fissarne i tratti su un foglio di carta attraverso la scrittura, lasciandole riapparire nella loro veste fenomenica, decantandole dalle reazioni immediate di ciascuno, dai ricordi che avranno favorito, dai vissuti personali che avranno suscitato, senza lasciarle evaporare in descrizioni concettose. La presentazione della pratica meditativa può essere intensificata dall'impiego di esempi e di metafore, che consentano ai partecipanti di collocarsi in un luogo simbolico coerente all'esercizio richiesto. Così può essere d'aiuto rievocare il modo in cui un artista come Bonnard tratteneva a lungo

¹³ In questo caso sono possibili molte soluzioni come, ad esempio, presentare una sequenza di immagini pittoriche, lasciando che ciascuna di esse si imponga all'attenzione dei partecipanti per alcuni minuti, e far seguire a questa prima visione una breve meditazione e un primo momento di circolazione; riproporre poi la sequenza intera oppure subito le immagini ad una ad una per l'approfondimento immaginale. L'unico consiglio che possiamo fornire al conduttore è di tenere conto della potenza di ogni opera e della fatica che una visione protratta di un dipinto provoca nei partecipanti, che possono essere "alleggeriti" alternando momenti di lavoro in presenza dell'opera a momenti in sua assenza.

le immagini degli oggetti che avrebbe dipinto nell'alambicco della sua memoria, lasciava che esse si cuocessero nel calore della sua immaginazione e riaffiorassero gradualmente nel suo sguardo per prendere forma sulla tela. Può essere opportuno evocare un immaginario di tipo materico e viscerale, carnale, animale che implichi operazioni di cottura, digestione, impastamento come primo momento di assorbimento delle immagini nel proprio corpo per suggerire che la meditazione non è un esercizio intellettuale di astrazione e concettualizzazione, ma ancora pratica di partecipazione all'esperienza viva del fenomeno, integrazione organismica in cui «l'immagine deve entrare a contatto con le fibre del soggetto, con i suoi processi viventi, circola, si infonde nelle sue fibre muscolari, si fa sangue, si articola, si innerva [...] la meditazione è con-discendenza [...] partecipazione integrale» (Mottana, 2004, 110). E' possibile evocare le operazioni alchemiche che riguardano la *nigredo* come la *mortificatio*, la spoliatura, atti come tritare o dissolvere, decantare, distillare, calcificare. Così che chi partecipa all'esercizio possa sensibilmente immaginarsi parte di questo impasto, possa avvertire l'aderenza del suo corpo con quello dell'immagine, sentirsi penetrato da essa fino al midollo, sentirne entrare, come per osmosi, la sua carica ignea e, a contatto con essa, sentir bruciare i propri pregiudizi e la propria ordinaria postura, partecipare al dissolvimento di ogni stereotipo cognitivo e percettivo, sentire il consolidarsi di una visione ripulita, subire la lenta e sofferta decantazione delle proprie emozioni immediate... finché tutto non è divenuto acqua e, proprio dall'acqua, possano cominciare a riaffiorare frammenti di una visione purificata.

Ciò che conta è, ancora, la corrispondenza simbolica dell'immaginario evocato con il compito assegnato, con la specificità della riflessione che si vuole sollecitare. La pratica immaginale è un *esercizio d'anima* più che spirituale e richiede di essere descritta con il linguaggio immaginoso di un sapere dell'anima, che non è «una scienza di cose fisiche né una metafisica di cose spirituali» (Hillman, 1983, p.132). E' necessario che l'immaginario richiamato evochi i luoghi dell'anima, alluda alle sue dinamiche, corrisponda alla sua logica. Come ci ricorda Hillman *anima* preferisce le valli, i labirinti, l'oscurità, gli angoli, parole come "chiuso", "profondo", "discesa" perché alludono all'intensità dell'esperienza, al coinvolgimento. Il mondo dello spirito è diverso, è pieno di immagini sfolgoranti di fuoco, di vento, di sperma. Lo spirito è rapido, verticale, ascendente; diretto come una freccia, affilato come un coltello e, nella nostra cultura, è perlopiù legato alla sublimazione apollinea, alla mente intellettuale, agli stati di perfetta purificazione (ivi, p. 133). Soprattutto in questa fase è meglio evitare lumi, fiaccole e lanterne, eroi, spade, scettri e tutti i loro parenti e affini, sublimazioni o evaporazioni, metafore ascensionali e astrattizzanti ed evocare un immaginario più tellurico, intimo e materico.

Se la meditazione è un compito individuale che si svolge in solitudine, la successiva *circolazione* è un momento collettivo. I partecipanti sono invitati a contribuire nel ridare forma, corpo e voce alle immagini incontrate offrendo gli esiti delle loro meditazioni.

Ricordando che questa fase non è assimilabile a una *discussione* o a uno scambio di opinioni, il conduttore può darne avvio con la semplice domanda: «Che cosa avete visto? Cosa avete udito? Cosa avete avvertito?». Una domanda che sottolinea la qualità sensibile della circolazione che, almeno all'inizio, è un puro esercizio fenomenologico. Se l'opera in questione è un film riaffioreranno descrizioni di immagini, scene, colori, suoni, personaggi, oggetti, musiche, rumori, ma anche brandelli di significato, intuizioni, embrioni di interpretazione. Se si tratta di un dipinto probabilmente sarà più viva la memoria delle

forme, dei colori, delle posizioni degli oggetti sulla tela, così come di una poesia riappariranno le metafore, i suoni e i simboli e le figure del linguaggio. Compito del conduttore è lasciare che la materia immaginale così riattinta dalla memoria fluisca, si diffonda, circoli nella radura e si depositi lentamente nel vaso, in un simbolico crogiolo collettivo, garantendo una ricostruzione fedele anche se non oggettivante, aiutando i partecipanti a stare presso le immagini, a non perdere il contatto con esse, e a rispettare le indicazioni che regolano l'esercizio, applicando il *solve et coagula*. Davanti a osservazioni troppo volatili, che si allontanano dalla materia sensibile dell'opera e tendono all'astrazione, alla concettualizzazione o alla generalizzazione come, ad esempio, «ho visto tristezza, debolezza, senso di rassegnazione, morte ... ho visto una tensione tra gli opposti, il femminile... la ciclicità del tempo», il formatore ricondurrà il partecipante a terra e lo riavvicinerà alla materia chiedendogli di indicare "dove", in quale scena del film, in quale luogo del racconto, in quale verso della poesia, in quale forma dell'immagine pittorica si rende manifesta quella sua osservazione; suggerirà di sciogliere affermazioni troppo cristallizzate come "tensione degli opposti" nelle immagini che le hanno sollecitate e così via. Qualora appaiano giudizi di valore o morali, libere espressioni di emozioni, il conduttore richiamerà al rispetto delle raccomandazioni, frenerà i tentativi di fuga tipici di quelle "libere associazioni" che spostano l'attenzione del gruppo su altre opere, su altri oggetti, su eventi estranei all'opera simbolica proposta con semplici richiami come: «torniamo a questo film, torniamo a questa poesia, torniamo a questa immagine; come era fatta l'immagine, cosa mostrava, cosa diceva, su quale musica si innervava?». Allo stesso modo aiuterà i partecipanti a bruciare i residui di saperi disciplinari non pienamente dissolti durante la meditazione, invitandoli a rinunciare a una terminologia specialistica o patologizzante, per trovare la parola più adeguata, più rispettosa e aderente alla natura e alla personalità delle immagini entro cui si trovano. Parallelamente, accoglierà e raccoglierà ogni osservazione astenendosi dal pronunciare giudizi e commenti, evitando valorizzazioni, elogi diretti ai partecipanti o al loro personale contributo.

Si tratta di piccole mosse che hanno innanzitutto lo scopo di tutelare le immagini¹⁴, proteggerle dagli inevitabili tentativi di incorporazione o di riduzione a categorie note e che, allo stesso tempo, favoriscono la *nigredo* di ogni postura ego e antropocentrica dei partecipanti che lentamente si consuma nell'aderire fedelmente alla fisionomia sensibile dell'opera, ai suoi movimenti e al suo ritmo; nel riguardarla e meditarla ripetutamente secondo il motto alchemico *lege, lege et re-lege*, approfondendo la visione perché si faccia sempre più intensa; nel mantenerla al centro dell'attenzione, nel corteggiarla girandole intorno con interesse e curiosità per invitarla a rivelarsi; nell'arretrare rispettosamente quando essa si sottrae e si fa ritrosa, consentendole di rifugiarsi nell'ombra, per non offenderla con una di quelle chiarificanti interpretazioni che appagano sempre solo il desiderio dell'interprete.

Fedeltà all'immagine, eterocentratura e sospensione del giudizio durante la *circolazione* corrispondono allora alla cura della descrizione, alla centralità riservata all'immagine che non deve mai essere abbandonata, al rispetto e al ri-guardo con cui è trattata, alla pazienza di guardare più volte, ancora e ancora e con sempre maggior attenzione, con

¹⁴ L'adesione del conduttore alle precondizioni di *fedeltà, eterocentratura e sospensione del giudizio* si rende manifesta anche nella precedenza accordata al benessere delle immagini piuttosto che alla gratificazione dei bisogni di riconoscimento e valorizzazione dei contributi personali che ciascun partecipante porta con sé nell'esperienza formativa.

uno sguardo sempre più curioso e appassionato, per metterla a fuoco meglio, per riconoscerne le forme precise, le peculiarità al di là di ogni generica descrizione.

Perché tutto ciò avvenga sarà cura del conduttore sospendere di tanto in tanto la *circolazione* per lasciare lo spazio e il tempo a ulteriori momenti di visione: la re-visione di alcune scene del film, la rilettura del brano letterario, di ogni strofa di una poesia e la sosta nei pressi di alcune particolari metafore, il riavvicinamento di un'opera pittorica e l'esplorazione più ravvicinata delle sue forme, degli oggetti, delle figure che la compongono, il riascolto di un brano musicale e così via. Il ritorno dell'immagine nella radura vuole propiziare l'effetto di un nuovo e sempre più intenso contatto con il suo universo simbolico, un progressivo inoltrarsi con soste sempre più protratte nel suo paesaggio mitico-simbolico affinché esso si manifesti e avvolga lo spettatore, affinché la materia dura di uno sguardo letterale si possa sciogliere e compaia l'*albedo* di una visione rinnovata. Ritornare alle immagini dopo lunghi momenti di *circolazione*, inoltre, risponde a una opportuna logica di *solve et coagula* e può contribuire a sciogliere riconoscimenti e significazioni troppo unilaterali, troppo letterali, che il gruppo potrebbe aver coagulato e intorno ai quali potrebbe essersi eccessivamente *fissato*.

Nel corso di questa lunga¹⁵ *reiteratio alchemica*, l'esercizio immaginale transita lentamente dal "che cosa" al "quale" al "chi"¹⁶. Le domande cui il conduttore potrà affidarsi per favorire questo approfondimento della visione potranno essere: «come è presentato questo personaggio nel film? Come viene descritta quella casa? Quali sono le caratteristiche di quell'immagine, di quel suono? quali sono i tratti peculiari di quel volto?». E poi ancora: «chi è quel personaggio? A chi rimanda quell'azione? chi anima quel paesaggio, chi si incarna in quell'evento? chi produce quell'effetto? ». E così via per successive approssimazioni, in un progressivo riconoscimento del tessuto mitico-simbolico dell'opera, seguendo quel procedimento che gli alchimisti chiamavano *obscurum per obscurius, ignotum per ignotius*, dal noto all'ignoto, dal visibile all'invisibile, dal naturale, letterale, fisico al simbolico, al mitico.

Come accade nell'alchimia e nell'arte, se sopportata con pazienza, la *nigredo* gradualmente dissolve buona parte dell'atteggiamento letteralistico, utilitaristico e antropocentrico della comprensione. Lo sguardo dei partecipanti comincia ad acquistare sensibilità simbolica e l'opera libera dalle proiezioni soggettive, dagli stereotipi del veder comune o scientifico, dai moralismi, dai tecnicismi e dai giudizi estetici, dai desideri di appropriazione, comincia a emanare nuove figure di luce: metafore, analogie, paesaggi mitici già presenti in essa ma prima invisibili, e il suo corpo letterale si apre a nuove significazioni.

¹⁵ In linea teorica ogni pratica immaginale potrebbe protrarsi quasi all'infinito, perché se l'opera è davvero simbolica non smette mai di rivelare nuova materia e alludere a nuove possibili significazioni. Allo stesso modo anche lo sguardo di chi si rivolge all'opera dissolve solo gradualmente le sue rigidità e deve attraversare le stesse fasi più e più volte. In questo senso, la pratica immaginale offre ai partecipanti un "modo di lavorare" con la materia artistica che può trovare continuazione ben oltre il percorso formativo proposto. Nel corso di una pratica immaginale di media lunghezza, tuttavia, un tempo ragionevole da riservarsi alla meditazione si aggira intorno ai 30-40 minuti; il tempo complessivo di una circolazione può andare da 2 a 6 ore comprensive di opportune pause. Anche in questo caso però non esistono regole fisse e, a seconda del contesto e della situazione, i tempi possono essere più lunghi o più brevi. In linea generale, soprattutto nelle prime fasi della circolazione, è opportuno procedere con lentezza e tollerare anche lunghi momenti di silenzio per concedere ai partecipanti il tempo di assimilare la disciplina immaginale e all'opera di rivelarsi

¹⁶ Queste mosse trovano corrispondenza nel "metodo immaginale" descritto da Hillman nella sua *Re-visione della Psicologia*. Si veda Hillman 1983 e, in particolare, pp. 241 e ss.

Così nel paziente riguardare le scene lente e densissime di una pellicola come *Mogari No Mori* può accadere di trovarsi nel paesaggio di un mito di iniziazione, di discesa *ad inferos*, di morte e rinascita come hanno sperimentato alcuni partecipanti. Nel dissolvere lo sguardo nel lento fiume della filmografia di Tarkovskij possiamo partecipare ad un mondo animato in cui ogni oggetto è strappato all'uso, al tempo, alla storia, all'abitudine, al nostro personale gusto o disgusto e ci sollecita, ci riguarda, ci interroga, ci invita a sostare ed appagarci di quella condizione, a giocare con le sue forme, a procedere per intuito, per analogia, a nutrirci e irradiarci del suo corpo irriducibile di significati, molteplici e ambivalenti. Nella paziente re-visione di alcune sequenze del film *Anni luce di Tanner* alcuni partecipanti del corso per tutor clinici dell'Azienda Ospedaliera di Torino hanno riconosciuto nella figura ispida e scostante di Yoshka la figura iniziatica del mentore.

Questa condizione partecipativa, questa esperienza dell'immagine *nell'*immagine è parte di ciò che una pratica immaginale si prefigge: può raggiungere momenti di particolare intensità in un qualche punto del percorso anche se non è mai un traguardo raggiunto, una condizione stabile e definitiva. Il formatore non può che accogliere questi istanti come momenti di grazia arretrando ai margini della radura, lasciando che i partecipanti si intrattengano sempre più autonomamente con l'opera, permangano nel flusso delle metafore e analogie che essa dischiude avendo solo cura di regolare l'esercizio invitandoli ora a dirigere lo sguardo verso zone meno esplorate dell'opera, ora a concentrarsi su altre, ora ad approfondire qualche immagine, ora a distillare qualche significato, avvalorare qualche ipotesi interpretativa e così via.

Anche in questo caso non ci sono mosse preordinate, si tratta sempre e solo di presiedere all'*opus*, rispettandone i tempi e favorendone il corso, tenendo conto che, come in ogni laboratorio alchemico (e in ogni cucina che si rispetti), ci sono fasi che non si possono evitare e operazioni che vengono prima di altre. Non si può congiungere niente che non sia prima stato separato e non si può coagulare se prima non si è dissolto. Come la *solutio* è necessaria così è necessaria la visione diffusa, spiritualizzata di ogni cosa che l'*albedo* ci regala, ma anche questo stato di incanto così appagante è precario. Se da una parte potrebbe fissare i partecipanti su una posizione di pura contemplazione, eludere il confronto con il corpo significante dell'opera, dall'altra rischia di sollecitare una comprensione disincarnata, astratta, spiritualistica o concettosa. Per questo, a un certo punto, la comprensione deve incarnarsi in modo fluido, deve trovare una configurazione simbolica esattamente come l'esperienza visionaria dell'artista si è coagulata nell'opera d'arte, si è incarnata nella pellicola di un film, nella sonorità di un brano musicale o in una metafora prodigiosa.

Al momento opportuno, o quando il tempo concesso ad una pratica immaginale si sta consumando, è allora necessario ricondurre le osservazioni del gruppo al bacio simbolico attraversato, invitando i partecipanti a riconoscere il reticolo di significati che l'opera ci restituisce, aiutandoli a non perdere la disposizione ricettiva raggiunta per non pregiudicare la comprensione simbolica. Se il pericolo della visione albeggiante è lo smarrimento nell'opera, il sonno dell'alchimista incantato davanti al fuoco finché la fiamma non si spegne e il processo si interrompe, il transito verso la fase di *restituzione*, cioè di coagulazione di significati, di riconfigurazione simbolica, di ritorno a un reale detterializzato è altrettanto rischiosa e delicata.

Richiamati ad un delicato compito di re-incorporazione, spesso sollecitato dalla domanda «qual è il legame dell'opera con i simboli della ferita, del dolore al corpo, del male, del maestro, del mentore?» – che caratterizza questo momento cruciale dell'ermeneutica immaginale – è possibile che i partecipanti riassumano la postura abituale, assecondando la tentazione eroica «di chiamare a sé l'opera e tentare di incorporarla [...] alle coordinate abituali della propria comprensione, fallendo inevitabilmente l'appuntamento con l'effetto rivelatore che invece attinge la disposizione passiva e ricettiva di uno sguardo diffuso e accogliente» (Mottana, 2010, p. 30). In queste fasi finali, quando l'*opus* sembra in via di compimento, vi sono molti modi di tradire le immagini¹⁷ ed essere scaraventati fuor di metafora a causa di letture troppo letterali, del riaffiorare del giudizio morale, della tentazione di assimilarle a nozioni note, di risolverle in concetti, di tradurle in progetti politici, sociali, educativi o in semplici istruzioni operative. *Fedeltà, eterocentratura e sospensione del giudizio* in questa fase rimangono raccomandazioni quanto mai necessarie per restare dalla *parte delle immagini* e non compromettere la *rubedo* alchemica, il momento in cui lo spirito discende nella materia e la vivifica, «sorge il corpo-glorioso di una comprensione» (Mottana, 2004, p. 144). Quando ciò accade, grazie alla mediazione dell'opera, lo sguardo dei partecipanti apparirà allora revisionato, più sensibile, più incerto e appassionato, lontano dalle coordinate della comprensione abituale; si assisterà a una proliferazione di significati inusuali, ambivalenti, contraddittori in relazione al tema trattato, che tenderanno comunque a coagularsi intorno ad un numero non infinito di configurazioni. Come in ogni processo alchemico, a seconda del grado di partecipazione immaginale avvenuta durante la pratica, la *restituzione* avrà gradazioni differenti, diversi livelli di intensità e potrà variare da un minimo di attingimento di nuove significazioni all'interpretazione simbolica *dell'opera*, fino ad una trasformazione della propria visione *ad opera* della prospettiva ermetica di cui l'opera è portatrice.

In ogni caso di solito ogni pratica immaginale si conclude qui e, come compimento temporaneo dell'*opus*, può essere suggellata dall'apparizione di un *lapis* provvisorio che può assumere diverse forme a seconda della lunghezza del percorso, del contesto, dei partecipanti: dalla ri-titolazione metaforica dell'opera ad uno scritto, da un disegno individuale o collettivo a un gesto simbolico.

Incarnazione dell'esperienza immaginale vissuta dai partecipanti, la *restituzione* non è mai una conclusione né una sistematizzazione di conoscenze o competenze acquisite. Non è una preda né una conquista, ma è soprattutto un omaggio. È un ringraziamento alle opere simboliche incontrate per l'esperienza che hanno reso possibile, per gli enigmi che hanno posto, per le suggestioni interpretative che hanno offerto, per le rivelazioni che hanno sollecitato e persino per le provocazioni che hanno sollevato e per le domande cui non hanno risposto. È un riconoscimento della particolare realtà entro cui ci hanno condotto e consentito di abitare, della potenza e della vitalità del loro tessuto simbolico che ha nutrito e riorientato il nostro sguardo, consentendoci di ricollocare un particolare tema su uno sfondo immaginativo più ampio, misterioso, proliferante di senso.

¹⁷ Altrove (Barioglio, 2012) ho cercato di mettere a fuoco il volto mitico-simbolico di questi tradimenti, mostrando anche alcune possibili *soluzioni* immaginali.

Bibliografia

- Barioglio M., *La pratica immaginale* in Quagliano G.P. (a cura di), *Formazione. I metodi*, Milano, Cortina, 2014.
- Barioglio M., *A corpo a corpo con l'immagine. L'esperienza immaginale come alchimia di una comprensione integrale*, in Antonacci F. (a cura di), *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimatum a una pedagogia dal culo di pietra*, Milano, Angeli, 2012.
- Barioglio M., *Pain Meanings: an imaginal Exploration of Representation of Affliction and Distress* in Atti del Convegno *International Conference on Education*, Atene, E.K.P.A., 2011.
- Barioglio M. (a cura di), *Eros, corpo, notte. Ricerche immaginali*, Milano, Mimesis, 2010.
- Barioglio M., *Nel regno dell'immaginazione. Da Jung alla pedagogia immaginale*, Moretti e Vitali, Bergamo, 2008.
- Baudrillard J., *Lo scambio simbolico e la morte*, tr.it. Milano, Feltrinelli, 1979.
- Barioglio M. e Mottana P. (a cura di), *Mentori immaginali*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2005.
- Bonardel F., *Philosophie de l'alchimie*, Paris, PUF, 1993.
- Donfrancesco F., *Pensare l'anima*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2008.
- Durand G., *L'immaginazione simbolica*, tr.it. Milano, Ipoc, 2012.
- Durand G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, tr.it. Bari, Dedalo, 1972.
- Eliot T.S., *Tradizione e talento individuale* in *Opere* tr.it. Milano, Bompiani, 2001
- Jung C.G., *La dinamica dell'inconscio*, tr.it. Torino, Bollati-Boringhieri, 2000.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, tr. it. Milano, Mondadori, 2006.
- Hillman J., *Psicologia alchemica*, tr.it. Milano, Adelphi, 2013.
- Hillman J., *Re-visione della psicologia*, tr.it. Milano, Adelphi, 1983.
- Mottana P., *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*, Milano, Mimesis, 2010.
- Mottana P., *Eros Dioniso e altri bambini. Scorribande pedagogiche*, Milano, Angeli, 2010a.
- Mottana P., *Comprendere poeticamente*, in Donfrancesco F. (a cura di), *L'arte di comprendere*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2007.
- Mottana P., *La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale*, Milano, Mimesis, 2004.
- Mottana P., *L'opera dello sguardo. Braci di pedagogia immaginale*, Bergamo, Moretti e Vitali, 2002.
- Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*, Milano, Angeli, 2000.
- Mottana P. (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Bologna, Clueb, 1996.
- Nancy J.L., *Tre saggi sull'immagine*, tr.it. Napoli, Cronopio, 2002.
- Rilke R.M., *Verso l'estremo. Lettere su Cezanne e sull'arte come destino*, tr.it. Bologna, Pendragon, 1999.
- Rilke R.M., *Sonetti a Orfeo*, tr.it. Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1990.

Natura dei modelli mentali e implicazioni categoriali: un'introduzione

ALBERTO BINAZZI

Esperto di psicologia cognitiva

Corresponding author: alberto.binazzi@libero.it

Abstract. Mental models theory by Johnson-Laird is a theory of mind devoted to offer a uniform image of mental processes within the framework of classical cognitivism. Applied to the study of deductive competence, it has shown to have a particular predictive capability, thanks to the development of computer programs able to simulate actual performances of human beings in solving logical problems. The present paper aims at updating the debate on the nature of Johnson-Laird's mental models by analysing their relation with mathematical notions relevant for logical enquiry. Links among algebraic properties of logical connectives, perception patterns and topology are examined. We will also explore some connections between group theory and graph theory with mental models and propose some implications of Category Theory for potential applications to cognitive science and education.

Keywords. Mental models, mind, logical enquiry, logical connectives

“...la logica è l'insieme delle leggi che regolano un processo mentale che solo per finzione può essere rappresentato nella forma statica di un simbolismo; spiegare i rapporti logici significa dunque riconoscere le operazioni della mente che valgono a significare”.

Federigo Enriques

1. Strutture cognitive e logiche simmetrie

I modelli mentali di Johnson-Laird, nella loro applicazione alla logica, sono “ambienti” cognitivi in grado di rappresentare una semantica adeguata per processi di tipo deduttivo¹. Una lacuna della relativa teoria consiste nella parziale analisi dei rapporti tra gli elementi generatori dei modelli mentali e i processi di pensiero coinvolti. Che relazione c'è, infatti, tra percezione, spazialità e pensiero logico? Da cosa è costituito/implementato il *software* dei modelli mentali? È possibile precisarne matematicamente i principi compositivi e strutturali? Da parte dei sostenitori della teoria non è stata adeguatamente indagata la natura delle relazioni tra pensiero logico e processi cogniti-

¹ Per una chiara introduzione alle implicazioni della teoria dei modelli mentali per l'analisi del pensiero logico e per le scienze cognitive, si veda Johnson-Laird (2008).

vi coinvolti nella costruzione e manipolazione dei modelli mentali, assumendo, spesso, l'esistenza di tali strutture come dato di fatto e descrivendole come entità statiche, né è stata fornita un'analisi del pensiero matematico, alla luce dei recenti contributi offerti dal filone di ricerca della *embodied cognition*.

In che modo, invece, emergono le proprietà logiche manifeste già a livello di una manipolazione intuitiva di tali strutture cognitive? Se assumiamo che una competenza logica matura richieda la strutturazione di vari livelli gerarchici a partire da potenzialità bio-logiche, è precisabile matematicamente questa dinamica? E cosa impone vincoli all'esplorazione esaustiva dello spazio logico? L'indagine matematica può chiarificare questi interrogativi nello spirito della scienza cognitiva? L'esigenza di precisare matematicamente i principi alla base della dinamica generatrice di specifiche strutture cognitive quali sono i modelli mentali conduce a confrontare tali principi con quelli classicamente adottati dai teorici, riferibili a modelli di automi finiti, classi di algoritmi (neo-lamarckiani, procedure multistadio) e dunque riconducibili a una visione della cognizione ancora troppo ancorata al paradigma computazionale classico.

Chi fa ricerca sperimentale nel campo della competenza deduttiva spesso omette di ricordare che gli stessi connettivi logici manifestano proprietà algebriche: tra quelle più evidenti, gli esempi della commutatività e associatività di congiunzione e disgiunzione. Tali proprietà algebriche trovano riscontro in precisi oggetti matematici, le funzioni di verità, che associano valori di verità a enunciati e questo non spiega, semmai *mostra*, la presenza di proprietà algebriche. Strutture cognitive come i modelli mentali non vivono però in un ambiente astratto, ma sono il prodotto di precisi processi neurali e computazionali. Occorre quindi indagarne i presupposti genetici e interrogarsi sulla loro natura matematica. Nel caso del ragionamento con connettivi è possibile ipotizzare principi di natura gestaltica che vincolino le potenzialità esplorative dei soggetti? Ad esempio, la confusione tra congiunzione e implicazione o tra implicazione e doppia implicazione? Naturalmente, la casistica riscontrata nelle cosiddette 'illusioni cognitive' non si limita soltanto alla logica (classica). Occorre infatti tener conto che principi analoghi sono rilevanti per i processi percettivi alla base delle operazioni di costruzione dei modelli mentali.

Il legame tra il comportamento dei connettivi e la natura dei modelli mentali non è arbitrario: esistono precisi vincoli matematici. Alcuni aspetti dei connettivi si possono descrivere limitandosi a considerare la struttura di semigruppato; un semigruppato è definito come un insieme G non vuoto con un'operazione binaria fissata \circ che sia associativa, ovvero: $g_1 \circ (g_2 \circ g_3) = (g_1 \circ g_2) \circ g_3$ per ogni g_1, g_2, g_3 in G . Un semigruppato commutativo è detto abeliano se $(a \circ b) = (b \circ a)$. L'equivalenza logica, la congiunzione e la disgiunzione sono commutative e associative; l'implicazione, invece, non è commutativa e né associativa poiché $(a \circ b) \neq (b \circ a)$ e dunque $(b \circ a) \circ b \neq b \circ (a \circ b)$.

Ricordando inoltre che per il Teorema di Cayley ogni gruppo è isomorfo a un gruppo di permutazioni, chiamato "gruppo simmetrico", sia adesso l'applicazione identica I , ovvero $aI = a$ e $bI = b$ e A l'applicazione tale che $aA = b$ e $bA = a$, allora (si osservi la terza tra le tavole di composizione sotto riportate) $A^2 = I$. Possiamo infine notare che le tavole considerate sono *isomorfe* al seguente gruppo simmetrico di ordine 2, indicando con $\{1,2\}$ un generico insieme di 2 elementi, $i(1\ 2) = (1\ 2)$ e $\theta(1\ 2) = (2\ 1)$. Si noti infine la "simmetria" del connettivo logico \leftrightarrow (doppia implicazione) la cui tavola di verità, ove 0 sta per Falso e 1 sta per Vero, è *isomorfa* alla tavola di moltiplicazione del gruppo di

simmetria bilaterale del corpo umano che contiene due elementi, l'identità (*I*) e la riflessione (*r*) rispetto a un piano verticale ove 'o' significa "composto con"

$o I r$	$\leftrightarrow a b$	$o I A$	$o i \theta$
$I I r$	$a 1 0$	$I I A$	$i i \theta$
$r r I$	$b 0 1$	$A A I$	$\theta \theta i$

Nel caso del connettivo implicazione (\Rightarrow) la simmetria osservabile già a questo livello logico di base non è preservata per la presenza del seguente stato di cose ($0 \rightarrow 1$) = 1 ritenuto, non a caso, anche il più 'paradossale'. Alla luce di questa breve analisi, è istruttivo domandarsi quale sia la relazione tra principi combinatori (algebrici/geometrici) e modelli mentali, intesi nella precisa accezione di strutture cognitive 'intermedie' per lo sviluppo e l'acquisizione di competenze logiche. È possibile, inoltre, individuare specifici vincoli topologici (come la "connessione" di uno spazio) che conducono alla focalizzazione di un sottoinsieme di modelli mentali tra i possibili logicamente accessibili?

2. Grafi e modelli mentali

Intendiamo ora mostrare che esiste un legame tra strutture logiche e le strutture matematiche di grafi e spazi che può contribuire a spiegare la natura dei fenomeni cognitivi ed è in grado di interferire con la validità di una deduzione. Cominciamo con un esempio che potrebbe essere utilizzato in qualsiasi laboratorio di psicologia sperimentale. Un soggetto *H* (essere umano) e un agente *R* (robot, programma) sono impegnati a risolvere un problema come il seguente (π):

Data la seguente forma argomentativa,

$$(\pi) \begin{matrix} \Psi \rightarrow \Phi \\ \Phi \rightarrow \beta \end{matrix}$$

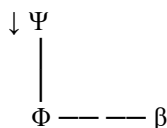
Cosa dedurre? Osserviamo che per dedurre correttamente i modelli delle premesse devono essere 'incollati', componendoli in un modo univoco. Vi potranno essere differenti strategie di risoluzione, ma l'esito finale della costruzione e manipolazione dei modelli non potrà prescindere dalla presenza in memoria di tutti gli stati di cose compatibili con le premesse, se l'inferenza deve avere carattere necessario.

Alla rappresentazione esaustiva dei modelli completamente espliciti² che includono, secondo Johnson-Laird, anche il simbolo per l'operazione di negazione \neg corrisponde la seguente matrice booleana (*C*)

	v1	v2	v3
v1	1	1	1
v2	0	1	1
v3	0	0	1
v4	0	0	0

² Per la descrizione dei principi computazionali alla base delle procedure di costruzione, manipolazione e integrazione dei modelli completamente espliciti, si veda Johnson-Laird (2008) pp.172-176.

A titolo di esempio, il grafo del primo modello mentale di (π) dove il simbolo \downarrow identifica un ‘cappio’ è il seguente:



Una volta associato alla matrice booleana C precedente il grafo (o multigrafo) corrispondente G , si possono indagare matematicamente concetti come ‘percorso’, ‘ciclo’ o ‘sentiero’ e studiarne così le proprietà geometriche (simmetria, connessione, cammini, cappi, ecc). Ad esempio, possiamo domandarci: esistono successioni alternate di vertici e spigoli in cui tutti gli spigoli e i vertici siano distinti? Quand’è che G è *connesso*? Ricordando che un grafo si dice connesso se esiste un sentiero tra due qualunque dei suoi vertici, è stato osservato, sulla base di numerosi dati sperimentali, che nel caso dell’implicazione (\rightarrow) i soggetti costruiscono usualmente un solo modello mentale, il primo nell’esempio precedente, omettendo gli altri stati di cose che richiedono invece la rappresentabilità percettiva e cognitiva di negazioni.

Se rappresentare i modelli mentali completamente espliciti, corrisponde, da un punto di vista topologico, ad eludere il *principio di connessione* (nell’accezione generale che un grafo si dice connesso se esiste un sentiero tra due qualunque dei suoi vertici) può questo principio essere considerato l’equivalente geometrico del principio di verità che, secondo Johnson-Laird, limita, in prima battuta, la possibilità cognitiva di considerare ulteriori casi compatibili con le premesse? Questa domanda è importante in relazione al rapporto tra intuizione spaziale, logica e risorse cognitive. Osservando che una data rappresentazione planare (che può essere tracciata sul piano) di un multigrafo finito (ovvero che ha un numero finito di vertici e spigoli) è detta mappa e che una mappa è connessa se lo è anche il corrispettivo grafo, è opportuno ricordare il Teorema di Eulero che pone il numero di V dei vertici, il numero S degli spigoli e il numero R delle facce di un poliedro, che diventano le regioni di una mappa connessa, in un preciso rapporto numerico:

$$V - S + R = 2$$

Il pensiero matematico offre esempi di invarianti, di identità strutturali comuni ai diversi domini e il concetto sarà chiarito ancora meglio analizzando i contributi dell’impostazione categoriale della matematica che, secondo Mac Lane, dimostra come le proprietà algebriche possano essere altresì espresse per mezzo di diagrammi *commutativi* evidenziando così i principi strutturali dell’architettura della matematica. Ci sono, inoltre, recenti studi e ricerche che sfruttano l’apparato categoriale per sviluppare modelli matematici della cognizione e quanto tali modelli siano realmente alternativi ai modelli classici è oggetto di attuale dibattito tra i ricercatori attivi nel campo delle scienze cognitive. Viceversa, le proprietà “geometriche” analizzate in precedenza possono essere indagabili anche a livello neurocognitivo. Tra queste, topologie neuronali, livelli di connettività, stabilizzazione sinaptica. Se colleghiamo al livello di analisi geometrica delle matrici boole-

ane precedenti, quello soggiacente neurocognitivo individuato dalle topologie neuronali, questi due ambiti di funzionamento sono formalizzabili in una cornice categoriale?

Recenti sviluppi della teoria dei modelli mentali hanno condotto allo sviluppo e alla implementazione di un modello computazionale dell'architettura cognitiva sopra ricordata e chiamato *mReasoner v0.9*.³ Il software è pensato come composto globalmente da due sistemi: un analizzatore semantico che a partire da dati linguistici attiva un sistema 1 (*model building*) incaricato di costruire i modelli mentali e un sistema 2 che incorpora le procedure ricorsive per modificare i modelli costruiti inizialmente. Solo l'attivazione del secondo sistema (*model revision*) garantirebbe la validità di una deduzione.

3. Topologia, modelli mentali, spazio logico

Una deduzione può essere concettualizzata come 'cammino' da uno stato iniziale a uno finale, secondo precisi vincoli, indagabili matematicamente e operanti nell'essere umano (limiti della memoria di lavoro, differenze individuali nelle competenze spaziali, uso di euristiche). Possiamo ipotizzare che tali limiti conducano nell'essere umano e in un sistema artificiale a cammini differenti non mappabili con continuità l'uno nell'altro a meno di accettare una sostanziale perdita di informazione. Topologicamente, si tratterebbe di cammini non *omotopici*. Se consideriamo la rappresentazione schematica dei modelli mentali (vedi esempio precedente) ciascuno ha una struttura topologica specifica; il primo modello infatti può essere concepito come uno spazio 'mentale' *connesso*, e si tratta di una caratteristica rilevante. Questa proprietà "geometrica" potrebbe spiegare come mai nei casi sperimentali come quello menzionato, i modelli mentali devono essere costruiti uno alla volta, visualizzando gli stati di cose compatibili con il *set* di proposizioni in linguaggio naturale?

È ipotizzabile che la risposta a questa domanda possa essere positiva, alla luce delle osservazioni precedenti che mettono in evidenza connessioni tra topologia, percezione e cognizione, in particolare nell'analisi spaziale e percettiva appunto, dato che l'estrazione di proprietà topologiche è considerata una delle funzioni primarie del sistema visivo, cfr. Chen (2005). Inoltre queste funzioni cognitive sono condivise con i sistemi deputati all'analisi del linguaggio e risultano centrali anche per i processi coinvolti nel ragionamento deduttivo. Appare dunque ragionevole correlare le evidenze sperimentali con la focalizzazione ricorrente su un sottoinsieme di modelli mentali con vincoli topologici e geometrici prima che logici, poiché essi risultano importanti anche per il reclutamento dei processi ricorsivi di ricerca dei controesempi, processi che comportano l'attivazione delle aree corticali prefrontali.

Il principio di *isomorfismo strutturale* caratteristico dei modelli mentali fin dalla loro genesi teorica, è una proprietà topologica invariante posseduta al mutare delle diverse rappresentazioni di un dato stato di cose. Per la costruzione di un ipotetico modello mentale di "α è alla destra di β" non abbiamo bisogno di nessuna specifica informazione relativa alla metrica della scena o alle dimensioni e forma di α e β. Le rappresentazioni topologiche si collocano a un livello di astrazione necessario per rappresentare il tipo di informazione sufficiente per la manipolazione cognitiva implicata in una deduzione.

³ mentalmodels.princeton.edu/models/mreasoner/

Recenti scoperte neuropsicologiche sembrano convalidare l'ipotesi di un substrato neurale comune ad azione, percezione e ragionamento, cfr. Gallese, Lakoff (2005). Nel settore della semantica cognitiva, le stesse operazioni logiche sono state da tempo concepite come il risultato del sollevamento, dalla base percettiva, di proprietà topologiche, cfr. Peruzzi (2004). Si tratta dunque di comprendere ancora meglio gli aspetti dinamici e compositivi dei processi di 'sollevamento' dalla base percettiva e motoria, dato che un 'risultato' presuppone molte operazioni propedeutiche finemente raccordate tra loro. Seguendo questa impostazione, la combinatoria di precisi *pattern* topologici concepiti come base per l'emergenza, via *lifting* categoriale⁴, di proprietà logiche, può condurre alla costruzione interna di interfacce come i modelli mentali?

Secondo Lakoff e Núñez (2005) esistono precisi schemi d'immagine di natura percettiva e concettuale che incorporano "logiche spaziali". Tali schemi sono fisicamente implementati dal nostro sistema neurocognitivo e utilizzati per ragionare, comprendere il linguaggio naturale, sviluppare idee e concetti matematici. L'esempio precedente del grafo orientato sarebbe una variante generata dallo schema 'sorgente-percorso-obiettivo' che ha una precisa topologia, metaforizzabile/mappabile su altri domini, incluso quello matematico. Riferendosi al problema (π) che non è esaustivo della casistica, la situazione immaginata può essere metaforizzata come uno spazio contenitore: se ci sono oggetti all'esterno di tale spazio essi sarebbero la rappresentazione cognitiva di precise operazioni logiche (nel caso, negazioni). Non è l'unica interpretazione ovviamente, poiché, una volta concepita la negazione come espressione simbolica della operazione geometrica di 'inversione' essa può trovare formalizzazione matematica all'interno della teoria dei gruppi. È poi interessante notare che la 'rotazione' e la 'riflessione', due esempi differenti della più generale operazione di 'inversione' considerate equivalenti all'interno del riferimento classico non lo sono in una logica a più di due valori di verità, cfr. Varzi, Warglien (2003).

Un meccanismo costitutivo e ricorrente del funzionamento cognitivo è la metafora concettuale, intesa come mappa fondata che conserva l'inferenza tra domini. Non si tratta tanto di un isomorfismo nel senso matematico, quanto di un meccanismo neurale che permette di usare la struttura inferenziale di un dominio concettuale, per esempio quello geometrico, per ragionare su un altro dominio, per esempio quello aritmetico.⁵ L'analisi cognitiva delle idee matematiche da parte di Lakoff e Núñez ha come riferimento il paradigma della cosiddetta *embodied cognition*; la matematica, così come la logica, sono il prodotto di determinate facoltà cognitive indagabili a livello neuroscientifico:

La sola via di accesso che hanno gli esseri umani a una qualsiasi forma di matematica, o trascendente o di altro tipo, è tramite i concetti presenti nelle loro menti che sono modellati dai loro corpi, dai loro cervelli e attuati fisicamente nei loro sistemi neurali.⁶

Alcuni problemi restano irrisolti in una prospettiva di integrazione delle proposte classiche (computazionali) alla cognizione con quelle più naturalistiche e non riguardano soltanto la proposta dei modelli mentali: principalmente, l'incompleta rappresentazione

⁴ Per i dettagli formali alla base del *lifting* categoriale, si veda Peruzzi (2006).

⁵ Lakoff, Núñez (2005) p.29.

⁶ Lakoff, Núñez (2005) p.422.

dello spazio logico, la natura del formato simbolico di tali rappresentazioni, il raccordo con la fisiologia cerebrale.

I modelli mentali infatti rappresentano sottoinsiemi (piccoli) dello spazio logico e l'esplorazione dello spazio logico con le sue potenziali *ramificazioni* è già fortemente orientata nel suo percorso. I soggetti accedono a un sottoinsieme piccolo di stati di cose, non visualizzano le negazioni (per ovvie ragioni percettive) confondono la semantica dei connettivi, non vanno in modo sistematico alla ricerca di controesempi. La logica minimale di uso quotidiano, è, probabilmente, riconducibile a terzo escluso, legge di non contraddizione, sillogismo disgiuntivo, modus ponens, modus tollens, equivalenza (fallace) dell'implicazione e della congiunzione. Consideriamo adesso questo esempio:

Se l'universo non è infinito (allora) deve avere necessariamente un confine.⁷

\neg (infinito) \rightarrow (confine)

Questa implicazione non è così ovvia come sembrava ai filosofi dell'antichità. Si tratta di un 'errore' logico che ben si colloca nella casistica individuata dai teorici dei modelli mentali e osservata in numerosi esperimenti. Quanti esempi come questo è possibile incontrare nella storia del pensiero scientifico e filosofico?

La natura del rapporto tra pattern basilari della cognizione topologica e gli schemi motori, i vincoli alla combinatoria del pensiero, i contributi delle logiche non classiche sono alcuni dei temi che meritano ulteriori indagini e che possono arricchire l'analisi fin qui considerata. Tra le logiche non classiche, la logica lineare mostra alcune connessioni con il metodo dei modelli mentali. Essa viene infatti definita anche logica delle risorse computazionali: con riferimento al precedente esempio (π) il condizionale $\alpha \rightarrow \beta$ è interpretato nella seguente accezione "esattamente una risorsa di tipo α consente di ottenere esattamente una risorsa di tipo β ". Dunque da $\alpha \rightarrow \beta$ e $\alpha \rightarrow \gamma$ non segue la formula $\alpha \rightarrow (\beta \wedge \gamma)$, valida invece classicamente, cfr. Palladino, Palladino (2007). La logica lineare fa parte del più ampio insieme delle logiche sub-strutturali, ovvero sistemi logici che rifiutano una o più caratteristiche strutturali della logica classica o intuizionistica. I connettivi della logica lineare diventano così un caso particolare di una semantica più ricca e non più riconducibile a una semantica bivalente in cui gli unici due valori sono 0 e 1, cioè il Vero e il Falso delle tavole di verità su riportate.

4. Costruzioni universali e soggetto cognitivo: matematica e psicologia

La Teoria delle Categorie introdotta da Samuel Eilenberg e Saunders Mac Lane nel 1945, vede la sua genesi nell'indagine dei rapporti tra algebra e geometria, e, in particolare, "dalle esigenze di precisazione sistematica dei rapporti 'functoriali' fra proprietà di spazi (con funzioni continue tra essi) e proprietà di strutture algebriche (con relativi omomorfismi), innanzitutto gruppi di omotopia e di (co-) omologia", cfr. Peruzzi (2006). Una categoria può essere concepita come 'monoide generalizzato' ovvero come un insieme con un'operazione binaria parziale di moltiplicazione che è associativa e dotata

⁷ Balzarotti, Lava (2009) p.46

di unità. Gli elementi di tale monoide sono a loro volta una collezione di morfismi tra oggetti che soddisfano le condizioni seguenti: la composizione dei morfismi è associativa e per ciascun oggetto c è un morfismo identità.

Più precisamente, una categoria è:

a) composta da oggetti e morfismi $f: X \rightarrow Y$, da un oggetto dominio X e un oggetto codominio Y . Gli oggetti possono essere, per esempio, spazi, proposizioni, gruppi e i morfismi saranno dunque funzioni continue, deduzioni, omomorfismi.

b) la composizione \circ di due morfismi $g \circ f$ è definita quando il codominio di f è il dominio di g . Dunque se $f: X \rightarrow Y$ e $g: Y \rightarrow Z$ allora è definito il morfismo $g \circ f: X \rightarrow Z$ e la composizione è associativa, ovvero, dato $h: Z \rightarrow W$, $h \circ (g \circ f) = (h \circ g) \circ f$.

c) per ciascun oggetto c è un morfismo identità (elemento neutro).

Alcuni esempi di categorie: la categoria *Set* ha per oggetti gli insiemi e come morfismi le usuali funzioni, la categoria *Top* ha per oggetti gli spazi e come morfismi le funzioni continue, la categoria *Grp* ha per oggetti i gruppi e come morfismi gli omomorfismi tra gruppi. Attraverso gli strumenti offerti dall'apparato categoriale è stato possibile offrire un quadro epistemologico alternativo alla teoria degli insiemi quale cornice dei fondamenti della matematica. Infatti, il concetto di insieme non è che uno dei concetti matematici che possono essere assiomatizzati in linguaggio categoriale: tra questi, anche le nozioni basilari della logica e la relativa formalizzazione ha condotto a una semantica alternativa a quella tarskiana (mediante la nozione centrale di 'functore aggiunto'). Le applicazioni dei concetti categoriali non sono inoltre confinate all'architettura della matematica, ma si estendono, per esempio, all'informatica, all'intelligenza artificiale e alla fisica dei sistemi dinamici.

Quali sono i principali contributi epistemologici offerti dalla teoria delle categorie per le scienze cognitive? Sono numerose, infatti, le aree di potenziale applicazione: poiché per l'approccio categoriale risultano centrali le nozioni di 'struttura', 'oggetto', 'morfismo', 'functore', è ipotizzabile che alcune proprietà strutturali comuni ai diversi sistemi cognitivi (umani e artificiali) siano individuate e formalizzate a un livello di generalizzazione opportuna. Inoltre, se i neuroscienziati si pongono l'obiettivo di indagare la *struttura* e l'organizzazione del cervello umano con le sue peculiari capacità biologiche, non possono prescindere dalla conoscenza dei principali concetti categoriali, integrandoli con altri approcci, tra cui quello sistemico e dinamico, cfr. Gomez, Sanz (2009).

Concetti fondamentali come composizionalità, transitività, ricorsività sono definibili categorialmente formalizzando così i principi strutturali e generativi alla base di proprietà logiche e cognitive? La transitività e l'inclusione in una classe, per esempio, sono proprietà accessibili anche al cosiddetto sistema 1, quello intuitivo. Oppure pensiamo al concetto categoriale di 'prodotto: nella categoria *Prop*, che ha come oggetti proposizioni Φ, Ψ, \dots e come morfismi $\Phi \rightarrow \Psi$ le prove di Ψ a partire da Φ , l'esistenza del prodotto esprime le proprietà logiche della congiunzione. Anche gli altri connettivi sono definibili in forma diagrammatica e le proprietà che caratterizzano i quantificatori (esistenziale e universale) sono descrivibili mediante equazioni per mezzo del concetto fondamentale di 'aggiunzione'.

Ipotizzando inoltre che specifiche competenze inferenziali siano la manifestazione cognitiva di proprietà matematiche ricorrenti, che forma avrebbe una possibile formaliz-

zazione della *dinamica* dei due sistemi precedentemente ricordati (intuitivo e ricorsivo)? È possibile congetturare l'esistenza di una categoria in cui, per esempio, gli oggetti siano modelli mentali e i morfismi funzioni che preservano i valori di verità, ma l'evidenza sperimentale afferma che questo non accade, poiché non tutte le deduzioni si uniformano sempre a meta-principi logici. Come conciliare le richieste formali con i numerosi e, a volte, contraddittori dati sperimentali delle ricerche su pensiero e ragionamento?

Alcune proprietà categoriali sono assunte come soggiacenti alle 'risorse' strutturali ed emergenti dei sistemi cognitivi. Tra queste, il concetto categoriale di 'costruzione universale', concepito come un ingrediente fondamentale per comprendere la struttura matematica comune alle architetture cognitive (classiche e connessionistiche). La modellizzazione categoriale può infatti contribuire a spiegare perché determinate competenze cognitive siano distribuite in modo sistematico e non arbitrario, mettendo in luce le relazioni tra "universalità e risorse cognitive", cfr. Philips (2013).

Ci sono poi contributi che sfruttano l'impiego di tecniche categoriali, più orientate biologicamente, cfr. Brown, Porter (2003). Quale tipo di matematica occorre per connettere il livello neurologico con quello cognitivo? Il cervello ha evoluto dei sistemi in grado di estrarre e manipolare l'informazione secondo precisi vincoli biofisici e un obiettivo centrale per la ricerca è formalizzare logicamente i processi di scomposizione e ricomposizione dell'informazione. L'informazione infatti viene scomposta, analizzata e integrata dal cervello secondo modalità *non* arbitrarie: è definibile un *set* dinamico di combinazioni 'geometriche' attraverso cui tali processi si realizzano fisicamente nelle reti neurali? Offrendo una generalizzazione di molteplici concetti matematici, il linguaggio categoriale può stimolare una maggiore interazione tra matematici, filosofi e neuroscienziati. Pur trattandosi di indagini ancora allo stato di pure congetture, è utile ricordare che l'approccio categoriale esorta a pensare in termini dinamici le relazioni logiche tra strutture ed esige che siano definiti dominio e codominio di ogni dato morfismo/funtore affinché siano conservate la composizione e l'identità. Tali vincoli rappresentano un apporto salutare e orientato al rigore per la modellizzazione cognitiva, principio purtroppo non sempre soddisfatto da molte teorie filosofiche e psicologiche del passato e contemporanee. Sarebbe interessante individuare, tra i vari modelli cognitivi, quelli potenzialmente esprimibili in una cornice categoriale poiché già questa caratteristica indicherebbe un livello di adeguatezza formale preliminare.

5. Forme logiche, cognizione topologica, reti neurali

È stato osservato che il cervello umano mostra una connettività altamente organizzata a cui corrisponde una regolarità altrettanto organizzata, descrivibile attraverso l'analisi matematica dell'informazione in reti multimodulari distribuite; inoltre, i sistemi neurali e cognitivi possono essere entrambi compresi come sistemi fisici la cui dinamica è analizzabile matematicamente, cfr. Mizraji, Pomi, Valle-Lisboa (2009). Qual è il livello di interazione dinamica (dimensione geometrica e temporale) tra questi due piani di funzionamento per l'emergenza di *forme* logiche? Quali sono le relazioni tra i concetti di simmetria, differenziazione e complessità per lo sviluppo delle competenze deduttive? Infatti, quando si osserva una rottura di simmetria, si rompe l'ordine completo caratterizzato da invarianza rispetto a un gruppo di trasformazioni. Tanto più grande il grup-

po delle trasformazioni rispetto a cui il sistema è invariante, tanto più è piccola la parte di esso necessaria per ricostruire il tutto, cfr. Bertuglia, Vaio (2007). Si ritorni in questa luce al rapporto tra simmetria e connessione (in senso topologico) per la combinatoria del pensiero logico: quanto appena osservato porta a ipotizzare che l'analisi neuro-cognitiva richieda un collegamento *selettivo*, rilevante sotto il profilo sistemico, tra aspetti algebrici, topologici e logici descrivibile categorialmente.

Un altro obiettivo, più vicino agli scopi tradizionali della scienza cognitiva, consiste nell'armonizzare gli approcci orientati matematicamente con il punto di vista del soggetto cognitivo inteso come prodotto dinamico di molteplici risorse, incluse competenze spaziali, linguistiche, percettive e motorie. Tra i contributi che meriterebbero un'analisi interdisciplinare e che fanno uso dell'apparato categoriale, cercando, allo stesso tempo, di fondare la ricerca su basi naturalistiche, vi è il concetto di "cognizione topologica" in questa precisa accezione:

L'insieme di risorse che permettono a un sistema intelligente di elaborare un'immagine dello spazio circostante sulla base del modo in cui il proprio corpo si pone, si muove e agisce su altri corpi in funzione della loro posizione, del loro movimento e di ogni loro specifica *affordance*; inoltre, per "geometria" intendo qui la disciplina che abbraccia la struttura topologica (algebraica e differenziale), proiettiva e metrica dello spazio e dei corpi che in esso si possono trovare.⁸

L'idea di cognizione topologica si colloca all'interno di una proposta teorica più ampia che muove i suoi assunti dai contributi del matematico americano Bill Lawvere i cui studi sono considerati fondamentali per il processo di *geometrizzazione* della logica:

Per conseguire questo scopo Lawvere sfruttava la ricchezza del concetto di aggiunta tra funtori: un funtore F dalla categoria C alla categoria D , in simboli $F: C \rightarrow D$, si dice aggiunto sinistro di $G: D \rightarrow C$ (e G aggiunto destro di F) se, per ogni oggetto A di C e B di D , c'è una biiezione tra mappe $FA \rightarrow B$ e mappe $A \rightarrow GB$ che si estende lungo qualsiasi $A' \rightarrow A$ e $B \rightarrow B'$; cosicché la biiezione è un isomorfismo "naturale".⁹

Lawvere introdusse nel 1971 il concetto di *topos* elementare e dimostrò come ottenere i concetti principali della logica in termini di funtori aggiunti. La matematica classica, definita categorialmente, diventa un caso limite di matematica dove acquistano centralità oggetti *variabili* e *coesivi* su cui si ragiona costruttivamente. In una cornice epistemologica più generale che mira a valorizzare i fondamenti geometrici e topologici per l'analisi filosofica e semantica in particolare, la proposta del già ricordato '*lifting* categoriale' presuppone che le costruzioni "universali" tipiche del linguaggio categoriale abbiano la stessa forma di quelle che riconducono la concettualizzazione a *pattern* basilari della cognizione topologica. Compito delle scienze cognitive diventa dunque la comprensione delle caratteristiche dell'architettura neuronale capaci di estrarre, elaborare e infine codificare in un formato opportuno per la manipolazione simbolica le informazioni acquisibili attraverso finestre percettive relativamente modulari, cfr. Peruzzi (2006).

Come raccordare gli assunti matematici a fondamento del processo di *lifting* con la matematica utilizzata per descrivere i processi neuronali alla base di tale processo? Rile-

⁸ Peruzzi (2006) p.50.

⁹ Peruzzi (2006) p.54.

vante da un punto di vista cognitivo è l'importanza data in tale prospettiva teorica alla costruzione degli oggetti della percezione e, soprattutto, agli schemi di risposta motoria, ovvero alle azioni sugli oggetti per la genesi e formazione del significato così come per lo sviluppo di competenze logiche. Ipotesi che mostra molti punti di contatto con l'impostazione di Piaget, ma che se ne differenzia per la centralità degli aspetti topologico-geometrici intesi come *pattern* gestaltici di significato trasferibili a un livello simbolico in un formato adeguato per la loro manipolazione. L'ipotesi del *lifting* categoriale ha comunque il merito di armonizzare rigore matematico con i contributi delle ricerche in ambito cognitivo e neuroscientifico afferenti al filone della *embodied cognition*, approdando così verso una epistemologia naturalizzata orientata matematicamente. Si pensi infatti ai rapporti tra percezione, strutture cognitive e operazioni logiche: una volta postulato il radicamento del pensiero logico nella corporeità, chi si incarica tra le varie agenzie cognitive, di implementare il 'sollevamento' necessario per la genesi di strutture cognitive come i modelli mentali? E come codifica tale processo, a livello neurale, una *semantica* non arbitraria?

6. Logica e ragionamento: verso una consapevolezza metacognitiva

Gestalt percettive, schemi di immagine, prototipi, modelli mentali, forme logiche: come confrontare i vari gradi di astrazione? Già a un livello di spazialità basica – si pensi al ragionamento con matrici di Raven – è possibile dedurre, e qui sono in gioco vincoli topologici, prima che linguistici. Sono in azione le stesse risorse cognitive in deduzioni con oggetti spaziali e rappresentazioni proposizionali? Quali moduli si attivano affinché siano mantenute somiglianze strutturali e funzionali tra, poniamo, uno schema motorio, una *gestalt* e uno schema logico come il sillogismo disgiuntivo? Una forma logica è considerata astratta perché racchiude in sé una quantità infinita di stati di cose potenzialmente compatibili con quella forma, ma anche una *gestalt* è astratta, e lo è in un senso fenomenologico oltre che matematico.

Ciò che chiamiamo 'deduzione' non è prerogativa esclusiva della logica matematica riferita a espressioni verbali, dato che esistono processi deduttivi già manifesti a un livello base di manipolazione spaziale, percettiva, motoria e sonora (scacchi e sistema temperato, ad esempio). Esistono probabilmente logiche cognitive, percettive, spaziali, il cui funzionamento non è stato ancora adeguatamente compreso, poiché implicano un livello di analisi 'dal basso', che va a indagare le proprietà matematiche dei sistemi fisici e biofisici a fondamento della meccanica cognitiva comune a questi domini. Si pensi, in questa luce, ad Aristotele e alla sua classificazione dei 24 tipi di forme sillogistiche corrette tra 256 possibili. È indubbiamente merito di Johnson-Laird aver indagato i processi deduttivi, induttivi, creativi, arricchendone concettualmente l'analisi, sia implementando modelli computazionali che adoperandosi in ricerche sperimentali in psicologia cognitiva, anche con contributi orientati alla ricerca neuropsicologica e clinica.

La logica matematica sfrutta determinate risorse cognitive e cerca di sistematizzarle a un livello 'astratto', ma se è corretto assumere la natura biofisica dei processi deduttivi, devono essere individuati ancora meglio i vincoli che limitano l'esplorazione dello spazio logico in relazione a specifici principi di invarianza e connessione. L'impostazione categoriale può contribuire a identificare questi principi? Quali sono i legami principali tra tipi di azioni, schemi motori e topologia per la costruzione dei modelli mentali? Una

volta individuate le mappe neurali di un *set* di schemi di azione, in che modo la dinamica del sistema estrae le informazioni rilevanti per la genesi e stabilizzazione di forme logiche? Queste domande non hanno ancora risposte definitive, ma da esse deriva che, nell'indagine dei rapporti tra logica e processi cognitivi, esiste un quadro più ricco che non confina l'analisi soltanto nella cornice classica della *standard cognitive science*.

Gli sviluppi di queste ricerche hanno infine significative implicazioni di natura pedagogica. In che modo valorizzare i risultati sperimentali sulla competenza deduttiva, integrandoli con gli strumenti offerti dall'impostazione categoriale, per una precoce didattica della logica e della matematica? Quali sono le principali connessioni con il pensiero educativo, se consideriamo rilevanti le recenti scoperte in ambito cognitivo sul ragionamento per l'acquisizione di una efficace attitudine a riflettere costruttivamente sui problemi, che sia logicamente orientata? Si tratta, infatti, di un insieme di processi, indagabili a livello logico, computazionale e fisico, che si svolgono dinamicamente in ognuno di noi e che conducono alla costruzione di specifiche strutture cognitive, alla loro continua revisione, con uno sviluppo ricorsivo che comporta spesso una non semplice verifica delle proprie credenze. E, per la sua natura contemporaneamente riflessiva e operativa, questo è rilevante per la ricerca pedagogica.

Come valorizzare inoltre i contributi sperimentali della teoria dei modelli mentali, integrandoli con le recenti scoperte sulla naturalizzazione del pensiero logico e matematico (cognizione topologica, semantica cognitiva, aspetti motori e sensoriali dell'apprendimento della matematica) per una efficace didattica laboratoriale delle discipline scientifiche o per la pratica della *philosophy for children*? Coltivare una sano atteggiamento alla riflessione logica e cognitiva diventa allora centrale per coloro che si occupano di formazione nei più diversi campi del sapere, oltre ad essere necessario per acquisire quelle competenze epistemologiche e metacognitive fondamentali per il proprio ambito professionale. L'apporto di ciascuna disciplina (filosofia, pedagogia, matematica, psicologia) diventa imprescindibile per poter inquadrare correttamente i problemi, poiché l'idea che abbiamo di mente contiene in sé, già allo stadio di puro concetto, quelli che saranno poi i sentieri del proprio agire e-ducativo.

Bibliografia

- Balzarotti G., Lava P. (2009) *Gli errori nelle dimostrazioni matematiche*, HOEPLI, Milano.
- Baumslag B., Chandler B. (1983) *Teoria dei Gruppi*, Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Milano.
- Bertuglia C.S., Vaio F. (2007) *Non linearità, caos, complessità*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Binazzi A. (2012) *Cognizione logica e modelli mentali*, Studi sulla Formazione, Firenze University Press, Firenze, pp.69-84.
- Brown R., Porter T. (2003) *Category Theory and Higher Dimensional Algebra: potential descriptive tools in neuroscience*, Proceedings of the International Conference on Theoretical Neurobiology, Delhi, National Brain Research Centre, pp.80-92.
- Casati R. (2002) *Topology and Cognition*, Encyclopedia of Cognitive Science, Macmillan Nature Publishing Group, vol.4, pp.410-417.
- Chen L. (2005) *The topological approach to perceptual organization*, Visual Cognition, 2005, 12 (4) pp.553-637, Psychology Press.

- Feynman R.P. (2005) *Sei pezzi meno facili*, Adelphi Edizioni, Milano.
- Gallese V., Lakoff G. (2005) *The brain's concepts: the role of the sensory-motor system in conceptual knowledge*, Cognitive Neuropsychology, 2005/22, pp.455-474.
- Gomez J., Sanz R. (2009) *Modeling cognitive systems with Category Theory*, Proceedings CMMSE 2009, Gijón.
- Gowers T. (2004) *Matematica: un'introduzione*, Einaudi, Torino.
- Johnson-Laird, P.N. (1993) *Deduzione, Induzione, Creatività: pensiero umano, pensiero meccanico*, Il Mulino, Bologna.
- Johnson-Laird P.N. (1996) *Mental Models, deductive reasoning and the brain*, in The Cognitive Neuroscience (Eds) Michael S.Gazzaniga, Bradford Book, MIT Press, Cambridge, London, England, pp.999-1008.
- Johnson-Laird P.N. (2008) *Pensiero e ragionamento*, Il Mulino, Bologna.
- Khemlani S., Trafton J.G. (2012) *mReactr: A computational theory of deductive reasoning*, Proceedings of the 34th Annual Conference of the Cognitive Science Society, Austin, TX, Cognitive Science Society.
- Lakoff G., Johnson M. (2004) *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano.
- Lakoff G., R.E. Núñez (2005) *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied dà origine alla matematica*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mac Lane S. (1977) *Categorie nella pratica matematica*, Boringhieri, Torino.
- Metta G., Sandini., Vernon D., Natale L. (2008) *The iCub humanoid robot: an open platform for research in embodied cognition*, Proceedings of the 8th Workshop on Performance Metrics for Intelligent Systems, pp.50-56, ACM New York, NY, USA.
- Mizraji E., Pomi A., Valle Lisboa JC. (2009) *Dynamic searching in the brain*, Cognitive Neurodynamics, 2009, Volume 3, Issue 4, pp.401-414.
- Nicolai F. (2006) *Linguaggio d'azione. Tra linguistica e neurolinguistica*, Edizioni Del Cerbo, Pisa.
- Palladino D. Palladino C. (2007) *Logiche non classiche: un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Parisi D. (2005) *Robot come psicologia*, Atti di Pianeta Galileo 2005, Centro Stampa del Consiglio Regionale della Toscana, Firenze, pp.301-308.
- Peruzzi A. (1981) *Jean Piaget e l'epistemologia*, Antologia Vieuusseux, 58, pp.293-316.
- Peruzzi A. (2004) *Il significato inesistente*, Firenze University Press, Firenze.
- Peruzzi A. (2005) *L'impostazione categoriale della matematica*, Atti di Pianeta Galileo 2005, Centro Stampa del Consiglio Regionale della Toscana, Firenze, pp.73-88.
- Peruzzi A. (2006) *Il lifting categoriale dalla topologia alla logica*, Annali del Dipartimento di Filosofia, Firenze University Press, Firenze, pp.51-78.
- Philips S. Wilson, W.H. (2010) *Categorical compositionality: a category theory explanation for systematicity of human cognition*, PLoS Computational Biology, 6(7):14.
- Philips S. (2013) *A category theory perspective on compositionality and (the development of) cognitive capacity*, www.mindmodeling.org/cogsci2013/papers/0574/paper_0574.pdf
- Piattelli Palmarini M. (2008) *Le scienze cognitive classiche: un panorama*, Einaudi, Torino.
- Varzi A., Warglien M. (2003) *The geometry of Negation*, Journal of Applied Non-Classical Logics 13:1 (2003), pp.9-19.

Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa

FRANCESCO BOSSIO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università della Calabria

Corresponding author: francesco.bossio@unical.it

Abstract. Human formation is a pivotal category of pedagogical thought: the educational process – understood in a broad sense as both intentional educational actions and spontaneous existential events – activates the dialectic of training in order to lead the subject to the conquest of a proper human dimension of existence. Each season of life has its own peculiarities and characteristics. The last age, the senescence, represents the end of the entire path, in which the elderly can complete with the last brushstrokes the symbolically canvas (perhaps a chef d'oeuvre) representing the whole course of his existence.

Keywords. Education; Education in Complexity Era; Life Long Learning; Existential Hermeneutics; Autobiography.

1. Premessa

Intento prioritario del presente saggio è *in primis* quello di analizzare i nessi, le simmetrie e le specificità che legano la pedagogia critica, intesa come apertura emancipativa ed autentica ricerca di senso dell'umana esistenza, all'ultima stagione della vita, la senescenza momento di completamento dell'intero corso formativo che la persona ha esperito vivendo a lungo.

Nel tempo della complessità, le dinamiche formative che declinano l'esistenza umana sono continuamente minacciate dal dilagare di nuovi stili di vita che rischiano di deviare la persona verso modalità esistenziali che non rispondono ai suoi bisogni più autentici. L'intera esistenza si identifica con il processo formativo individuale, anelito vitale di realizzazione “dell'umanamente possibile” attraverso le molteplici dimensioni o sfere della personalità: da quella biologica e corporea, a quella etica, culturale e politica. La formazione individuale, il prendere-forma o il cambiare-forma, assume all'interno dei processi propriamente umani una caratterizzazione particolare, nel senso che il rapporto conoscente/conosciuto – uomo/accadimenti esistenziali o processualità del mondo – diventano unioni indissolubili e fondanti dell'intero percorso. In altre parole, il grado di relazionalità della persona con sé stessa (dialogo interiore, *in primis*, quindi coscienza di sé) è direttamente proporzionale alla interazione che il soggetto persona sarà in grado di stabilire con gli altri e questo processo/incontro con l'alterità influenzerà direttamente la dinamica formativa – il prender-forma – della persona stessa. Così come l'interazione con i fatti della vita e la capacità di codifica degli accadimenti, si relazionano direttamente con l'apertura e il dispiegarsi del percorso formativo stesso. La formazione umana,

come processo di costante svelamento della identità personale e di apertura di sé all'alterità, appartiene costitutivamente all'intero corso dell'umana esistenza. L'educazione scandisce e declina tutte le successioni formative del corso della vita, a partire dallo sviluppo biologico e psicologico del "cucciolo d'uomo", l'acquisizione del linguaggio, quindi la progressiva acquisizione della coscienza di sé, mediata *in primis* dalla relazionalità e dalla trasmissione e comprensione di codici culturali, fino all'età adulta ed alla vecchiaia.

Ciascuna stagione della vita ha proprie peculiarità e caratteristiche¹. L'ultima età, la senescenza, rappresenta, simbolicamente, il traguardo, il punto di arrivo, di completamento, dell'intero percorso, in cui l'anziano può integrare – sempre considerando da una prospettiva positiva il divenire cronologico dell'esistenza come un accrescimento armonico dell'interiorità – con le ultime pennellate l'affresco (forse l'opera d'arte) rappresentata dall'intero corso della sua esistenza.

2. Successioni formative e stagioni dell'umana esistenza

La forza dirompente della modernità restituisce nuove conoscenze scientifiche e tecnologiche che forniscono strumenti sempre più efficienti a migliorare la vita dell'uomo che continuamente si trasforma, declinandosi sempre di più in efficientismo e performatività, quali elementi funzionali alle nuove forze centripete del collettivo omogeneizzato ed ipertecnologico. In questo contesto muta il rapporto dell'individuo con se stesso e con gli altri; l'esistenza viene sempre di più percepita come presenzialità, istantaneità, *hic et nunc*: la riflessività, la memoria diventano categorie inattuali, obsolete. Il superamento, o la consequenziale evoluzione di queste posizioni è rappresentata dal pensiero postmoderno che a partire dalla fine degli anni Settanta – esattamente il 1979 anno di pubblicazione del saggio di Jean-François Lyotard *La condition postmoderne*² – ha ratificato, nella filosofia come nella cultura, la crisi del soggetto che con difficoltà riesce a riconoscersi, a darsi una sua forma univoca in quanto delegittimato nella sua identità. Lyotard indica come fattori scatenanti del postmoderno la fine delle "grandi narrazioni" e delle "grandi ideologie", quella illuministica, quella idealistica e quella del materialismo storico³. Le ricadute della postmodernità sull'educazione sono molto preoccupanti, come sottolinea Alessandro Mariani: "la spinta dell'attacco postmoderno è chiara: l'educazione moderna è inestricabilmente legata alle economie del potere e ai tentativi di limitare, trascendere o neutralizzare tale potere appellandosi al fondamento ontologico del sapere scientifico"⁴. In questo contesto di frammentazione e di nichilismo la formazione e l'educazione sono deputate a risignificare e a rifondare il ruolo propriamente umano dell'esistenza: sottrarre all'effimera presenzialità omogeneizzata le identità individuali, quindi attraverso le categorie cardine del pedagogico – apprendimento, motivazione, scelta, coltivazione, cura, eventi ed utopia⁵ – svelare il *proprium* umano

¹ Cfr., E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (1982), Armando, Roma, 2000.

² Nella traduzione italiana, J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1979), Feltrinelli, Milano, 2014.

³ Ivi, pp. 5-8.

⁴ A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando, Roma, 2008, p. 77.

⁵ Vedi in particolare, F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Anicia, Roma,

caratteristico, il sé, che rende ciascun uomo persona unica ed irripetibile. Il pensiero postmoderno⁶ ci restituisce da un lato una *imago* di uomo de-trascentalizzato, un individuo che ha reciso qualsiasi legame con il metafisico e con il trascendente; dall'altro, portando queste tensioni alle estreme conseguenze, il soggetto viene inscatolato in una presenzialità sterile che invece di emancipare, limita lo sviluppo dell'interiorità personale, fino alla de-soggettivizzazione dell'uomo che non anela di ascendere verso la realizzazione della propria identità, ma all'opposto oblia se stesso nelle fauci omologanti della collettività reificata.

La formazione umana rappresenta una categoria cardine della riflessione pedagogica: il processo educativo – inteso in senso molto ampio come insieme sia di azioni educative intenzionali, sia di accadimenti esistenziali spontanei – riesce ad attivare la dialettica della formazione al fine di condurre il soggetto persona alla conquista di una dimensione propriamente umana dell'esistenza. “Il tempo in quanto organizzazione del mutamento è crescita – scrive Dewey – e crescita significa che una serie variata di mutamenti subentra a intervalli di pausa e riposo, di completamenti che diventano i punti iniziali di nuovi processi di sviluppo. Come il terreno, l'intelletto si fertilizza mentre è incolto, finché improvvisamente non sboccia di nuovo il fiore”⁷. Le articolate dinamiche formative che caratterizzano pluralisticamente il dispiegarsi dell'identità personale, dell'umanamente possibile del soggetto, sono sostanzialmente successioni sincroniche e diacroniche che si dispiegano anarchicamente nel tempo e nello spazio dell'intera esistenza individuale. Un tentativo di analisi pedagogica della caleidoscopica categoria della formazione, deve prioritariamente prendere le mosse da considerazioni sulla modernità e consequenzialmente sulla complessità dei saperi che in maniera sempre più significativa declinano la nostra esistenza. Come puntualizza Franco Cambi “in questa società postindustriale, informatica, dei saperi anche il quotidiano muta nella direzione della complessità: le sollecitazioni ora all'avere e ora all'essere che toccano il soggetto sono sempre più numerose, più pressanti, più contraddittorie, così cresce l'incertezza, il nomadismo [...] il disorientamento, la deriva dell'io che vengono a provocare”⁸. L'esplosione crescente della produzione e del dominio scientifico della natura, dell'informazione e dei messaggi con il loro intreccio sempre più fitto, l'incalzare sempre più impetuoso della storica e entusiasmante spinta delle masse alla partecipazione effettiva, alla definizione delle linee politiche e alla gestione del potere hanno portato all'immagine e alla dimensione di un universo diversificato, non più organico e ordinato a piramide ma policentrico e polivalente. La persona di fronte a così vari eventi risulta spesso spaesata, confusa e senza composizione delle sue pulsioni e spinte diverse e contrastanti con una divisione non risolta tra costruttività dinamica del sapere della scienza e visione ancora rigida, cioè non aperta e non critica, stancamente ripetitiva e non costruttiva dei valori e della morale.

2008, pp. 102-115.

⁶ Per le prospettive pedagogiche sulla postmodernità vedi in particolare, F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino, 2006; G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Armando, Roma, 2003; G. Mari, *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*, La Scuola, Brescia, 1995.

⁷ J. Dewey, *L'arte come esperienza* (1934), La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 31.

⁸ F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma, 2003, p. 128.

La relazionalità umana caratterizza le persone come soggettività uniche ed irripetibili. Attraverso la relazione si compiono processi educativi spontanei ed intenzionali che formano la persona per tutto il corso della sua esistenza. Le complesse dinamiche che caratterizzano la formazione come processo sono difficilmente individuabili nel loro insieme, proprio perché uno degli elementi cardine del variegato svolgimento della formazione umana è rappresentato dallo stadio interattivo del soggetto con il mondo, dai nessi imponderabili della persona con i fatti della vita. Da questi presupposti, è opportuno considerare oltre alla naturale, diretta, interazione esterno-interno – accadimenti esistenziali/interiorità – anche quella relativa ai *feed-backs* psicologici individuali che codificano un evento in relazione ad altri, formando o de-formando, talvolta, in maniera imprevedibile l'interiorità personale.

Da questi assunti, gli imponderabili svolgimenti e nessi che caratterizzano l'evoluzione formativa della esistenza umana possono essere ricondotti alla complessa relazionalità sussistente tra interiorità ed eventi; in altre parole, nel rapporto interno/esterno – coscienza accadimenti – e nei *feed-backs* di questo rapporto si innescano successioni multiformi che partecipano in maniera sostanziale, al prendere forma, o al fare emergere la forma autentica della personalità umana. Esiste infatti una circolarità inestricabile tra azione ed esperienza umana, "l'esperienza di qualcosa là fuori è convalidata in modo particolare dalla struttura umana che rende possibile «la cosa» che emerge dalla descrizione [...]. Ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione".⁹ Si realizza, in altre parole, una connessione inscindibile tra l'agire, la *praxis* individuale e la personale esperienza del mondo, "tipico degli esseri viventi è il fatto che gli unici prodotti della loro organizzazione sono essi stessi, per cui non c'è separazione fra produttore e prodotto. L'essere e l'agire di un'unità autopoietica sono inseparabili, e ciò costituisce la sua modalità specifica di organizzazione"¹⁰.

L'uomo si caratterizza quindi come unità autopoietica che continuamente fa esperienza di sé, formandosi, tras-formandosi, de-formandosi talvolta, per tornare nuovamente a formarsi, ovvero a tesaurizzare attraverso l'educazione questi cambiamenti che ha esperito, e che in misura più o meno significativa, hanno modificato il *suo* modo d'essere nel mondo, sia interiore – in quella radura privata costituita dalla propria intimità – che esteriore – nei continui scambi comunicativi e relazionali con l'alterità. Ciascuna persona è un essere singolo, distinto dalla generalità, che si identifica e viene riconosciuto per la sua forma che lo contraddistingue come identità unica ed irripetibile. L'uomo, come tutti gli organismi viventi, si sviluppa seguendo un ciclo vitale durante il quale continuamente si forma e muta trasformandosi, rivestendo forme, modi d'essere, sempre diversi. Questo svolgimento segna l'intera l'esistenza personale, dal giorno della nascita in cui rende manifesta la sua esistenza, la sua *Gestalt*, fino alla morte, ultimo atto di trasformazione, che avviluppa l'individuo dissolvendolo.

"C'è un principio di identità – scrive Edgar Morin – che può riassumersi nella formula: io sono me. Io è l'atto di occupazione del sito egocentrico; me è l'oggettivazione dell'essere che occupa questo sito. Io sono me è il principio che permette di stabilire la differenza fra l'io (soggettivo) e il me (soggetto oggettivato) e nello stesso tempo la loro

⁹ H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza* (1984), Garzanti, Milano, 1999, p. 45.

¹⁰ Ivi, p. 63.

indissolubile identità; in altri termini, l'identità del soggetto comporta un principio di distinzione, di differenziazione e di riunificazione".¹¹ Le complesse dinamiche interrelate a questo processo di riconoscimento e di oggettivazione di sé, costituiscono *ab imis* il processo formativo e gli imponderabili svolgimenti tras-formativi dell'intera esistenza umana. Il darsi forma, il riconoscersi e l'essere riconosciuti in quella forma si declinano direttamente con le procedure di costituzione dell'identità personale, con il sé. Attraverso le separazioni e le riunificazioni dell'io soggettivo e del me oggettivo nasce la relazionalità delicata e complessa io/altro e io/mondo, le reciprocità, quindi i nessi sociali costitutivi dell'intera esistenza. "L'educazione [...] è la formazione della mente mediante la creazione di certe associazioni o collegamenti di contenuto attuati servendosi dell'oggetto presentato dall'esterno. L'educazione progredisce con l'istruzione intesa nel senso strettamente letterale di un costruire nella mente dal di fuori [...]. Formazione ha qui un senso tecnico, connettendosi all'idea di qualcosa che agisce dall'esterno"¹². La complementarità formazione/identità apre l'intero corso dell'esistenza individuale a capovolgimenti e rivisitazioni educative, a continue tras-formazioni. Da questi assunti emerge chiaramente come la formazione non può avere una connotazione univoca ma va, invece, pensata come un crogiuolo di formazioni e analogamente, l'identità personale essendo costitutivamente *in fieri*, in tras-formazione, andrà a rinnovarsi continuamente, con il susseguirsi delle esperienze vissute, aprendosi e formando nuove *Gestalten*, nuove identità, nuovi sé. "Così la coscienza dell'*homo viator* – sostiene Antonio Erbetta – ricostruisce l'unità di senso del suo disagiato percorso: nata sotto il segno della possibilità per smentire il levigato conforto di un mondo già fatto, essa spezza il limite col dubbio; eppure, ritrovando al di sopra la coerenza di un mondo più chiaro, essa rinnova, accettandosi, la scelta indigente di un nuovo percorso. Ed è nella percezione della radicale problematicità del compito che la coscienza, infine, si fa pedagogico impegno di trasformazione"¹³.

L'*iter* evolutivo appartiene all'intera esistenza umana, l'educazione e la formazione – come eventi plurali ed aperti – scandiscono l'intero percorso rendendo autenticamente umana l'esistenza. "Poiché in realtà non vi è niente a cui la crescita sia relativa se non una crescita ulteriore, non c'è nulla a cui sia subordinata l'educazione se non a una maggiore educazione. [...] Poiché vita significa crescita, una creatura vivente vive altrettanto effettivamente in uno stadio come in un altro, con la stessa pienezza intrinseca e le stesse assolute esigenze. Ne consegue che educare vuol dire assumersi il compito di fornire le condizioni che assicurino la crescita o l'adeguatezza della vita, indipendentemente dall'età"¹⁴.

La maturazione della vita e l'invecchiamento restituiscono istanze differenti rispetto alla giovinezza ed all'età adulta: mutano le aspettative, i desideri, le modalità di interazione con se stessi e con gli altri, cambia la vita stessa dell'uomo. Uno dei 'guasti' esistenziali maggiori deriva dal voler vivere diversamente rispetto alle tensioni della propria età: il desiderio, ad esempio, di alcuni anziani di voler vivere conformemente ai giovani, perché "troppe cose restano che molti non hanno vissuto e che del resto con

¹¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), Cortina, Milano, 2000, p. 129.

¹² J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, La Nuova Italia, Firenze, 1992, p. 115.

¹³ A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Anicia, Roma, 1992, p. 109.

¹⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit., pp. 95-96.

la migliore volontà del mondo non avrebbero potuto vivere; questi soggetti arrivano alla soglia della vecchiaia carichi di desideri non realizzati, che li costringono a volgere involontariamente lo sguardo verso il passato. Per uomini simili il volgersi indietro è particolarmente dannoso”.¹⁵

La vecchiaia va vissuta con spensieratezza e consapevolezza, senza volerla sostituire con una fase precedente dell’esistenza. Analogamente al sole sottolinea Carl Gustav Jung “i 180 gradi del ciclo della nostra vita si suddividono in quattro parti. Il primo quarto, a oriente, è l’infanzia; è uno stato senza problemi durante il quale noi siamo problemi per gli altri, ma non ne abbiamo ancora coscienza. La coscienza dei problemi si estende al secondo e terzo quarto. [...] L’infanzia e la vecchiaia sono indubbiamente assai diverse; ma hanno in comune il fatto di essere immerse entrambi nell’inconscio psichico. Poiché il fanciullo si sviluppa uscendo dall’inconscio, la sua psicologia, per quanto difficile, lo è sempre meno della psicologia del vecchio, che rientra poco a poco nell’inconscio, ove alla fine sparisce”¹⁶.

3. Autopoesi ed ermeneutica esistenziale nei percorsi formativi dell’anziano

Esiste un nesso costitutivo, inscindibile, tra la conoscenza e la formazione: le “fonti” della conoscenza fecondano ed innervano continuamente la caleidoscopica categoria della formazione umana. L’esperienza come conoscenza acquisita nel tempo, attraverso la pratica e l’osservazione, è forse pedagogicamente la fonte che declina *ab imis* l’essere nel mondo del soggetto, le evoluzioni formative dell’intero corso dell’umana esistenza, dai primi vagiti del “cucciolo d’uomo” all’ultimo soffio vitale del vecchio morente. “Il vissuto – scrive Michel Foucault – è, a un tempo, lo spazio in cui tutti i contenuti empirici vengono dati all’esperienza, e anche la forma originaria che li rende in genere possibili e ne designa il radicarsi primo; fa certamente comunicare lo spazio del corpo con il tempo della cultura, le determinazioni della natura con la pesantezza della storia [...]”¹⁷. L’esperienza, gli accadimenti si inscrivono imprevedibilmente ed anarchicamente nell’interiorità della persona che esperisce, come vissuti, e concorrono in maniera più o meno significativa, intenzionalmente o inconsciamente, a formare o trasformare il modo d’essere personale.

Possiamo considerare il processo formativo umano come un *iter* permanente di accrescimento che inizia con la nascita di un individuo e termina con la sua morte. Le poliedriche e complesse dinamiche che determinano l’atto formativo possono riguardare, come dicevamo, sia l’ambito intenzionale – nel caso di una azione formativa progettata e programmata – che quello spontaneo, come accadimenti, situazioni o altro che concorrono a modificare lo *status* interiore, la *Gestalt* di una persona. Il processo formativo determina una crescita intellettuale e spirituale del “cucciolo d’uomo” che progressivamente acquisisce identità e coscienza sottraendosi alla sfera pulsionale e polimorfica dell’inconscio. “L’educazione è essenzialmente caratteristica del formar-si umano, per il motivo che non si dà formazione umana in assenza della cura e della lunga coltivazione, e quindi dell’educazione”¹⁸.

¹⁵ C. G. Jung, *Gli stadi della vita* (1931), in Id., *La dinamica dell’inconscio*, Boringhieri, Torino, 1976, p. 429.

¹⁶ Ivi, p. 432.

¹⁷ M. Foucault, *Le parole e le cose* (1966), Rizzoli, Milano, 1999, pp. 345-346.

¹⁸ A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 193.

L'agire, l'essere nel mondo, implica una continua dinamica di interazione di sé con il mondo esterno, con l'alterità, ma anche con le situazioni, i fatti della vita, gli oggetti che utilizziamo; tutto concorre al nostro esperire la vita, alle successioni sincroniche e diacroniche che influenzano il nostro prender forma, il disvelarsi e dispiegarsi della nostra identità. "L'esperienza è continuamente in atto – sottolinea John Dewey – in quanto l'interazione dell'essere vivente con le condizioni ambientali è implicita nel processo stesso della vita"¹⁹. L'esperienza è la vita stessa dell'uomo, la contaminazione costitutiva, che sottrae il "cucciolo d'uomo" alla originaria appartenenza al mondo della natura, della *aisthetiké* – la conoscenza sensibile – e lo trasforma in soggetto sociale inserito in contesti di rapporti, nel mondo della vita. Essendo l'esistenza stessa dell'uomo esperienza, più l'uomo vive più esperisce; infanzia, adolescenza, giovinezza, età adulta, vecchiaia segnano non solo stadi di sviluppo della vita umana, ma anche fasi di formazione, di evoluzione esistenziale ed interiore della persona. L'educazione e la formazione come insiemi complessi e plurali appartengono all'intero corso dell'esistenza umana; dall'infanzia all'età senile la vita stessa dell'uomo accade, viene vissuta all'interno di trame educative e formative agite nell'esperienza, nel vivere, orientando e dipanando lo svolgersi dell'esistenza stessa.

Se il presente restituisce eccessiva complessità, il soggetto persona e la collettività, per esorcizzare le spinte centripete del sociale, sembrano attuare come meccanismi di difesa eccessive semplificazioni degli accadimenti esistenziali, ricorrendo a separazioni dei nuclei complessi in elementi più semplici; rinunciando quindi, necessariamente, a parti costitutive del processo stesso che seppur complesse racchiudevano in sé, nell'unità, la problematicità delle sue significanze. Da questi presupposti il processo di semplificazione più che restituire maggiore funzionalità per un processo di indagine, si declina con una eccessiva banalizzazione degli elementi costitutivi, quindi della realtà che viene così ridotta ad una dimensione di presenzialità, dove più che aneliti all'ermeneuticità dell'essere, si attuano incessanti ripiegamenti sul fare.

Questa curvatura sull'*hic et nunc* si declina costantemente con una mistificazione della memoria, quindi delle grandi narrazioni come azioni pedagogiche spontanee e interpretazioni di senso del reale, ma anche con una visione marginale e desoggettivata del desiderio: diversi studiosi hanno indicato questa tendenza radicalizzata della contemporaneità come postmodernità²⁰.

La persona, come forse in nessun altro periodo storico, seppur inserita in contesti sociali altamente caotici e conflittuali, si ritrova a dover fare i conti con le dimensioni più autentiche del proprio essere: paure, angosce, solitudine, ma anche aspirazioni e desideri. Il solo esercizio delle facoltà razicocinanti non basta più all'uomo per cogliere completamente l'essenza del suo essere; heideggerianamente il soggetto afferra la possibilità di cogliersi come tale proprio attraverso l'assunzione di un destino di consapevolezza; il suo porsi di fronte a se stesso e alla realtà senza mascheramenti, cioè secondo le categorie dell'autenticità del vivere, gli restituisce dignità e significato²¹.

¹⁹ J. Dewey, *L'arte come esperienza*, cit., p. 45.

²⁰ Vedi in particolare, J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, cit.; Id., *Il postmoderno spiegato ai bambini* (1986), Feltrinelli, Milano, 1987; M. Maffesoli, *Del nomadismo. Per una sociologia dell'eranza* (1997), Franco Angeli, Milano, 2007; G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), Garzanti, Milano, 2011.

²¹ Sul concetto heideggeriano di autenticità dell'esserci, vedi in particolare, M. Heidegger, *Il problema*

Osservando le varie fasi evolutive della vita dell'uomo, possiamo indicare proprio nella vecchiaia il momento in cui la persona, interiorizzando gli accadimenti di tutta la sua esistenza è, solitamente, meno incline ai mascheramenti ed alle inautenticità esistenziali che hanno declinato buona parte della sua vita. Come se le trasformazioni esistenziali e la precarietà del vivere dell'anziano fossero funzionali ai processi di introspezione che declinano questa fase della sua esistenza²². Per elevarsi interiormente e svelare il *proprium* caratteristico individuale, l'identità, bisogna abbattere gli steccati che vincolano il mondo ad una visione soggettiva e narcisistica; solo superando i giochi della reattività e del determinismo causa-effetto, l'anziano può autenticamente ascendere alla sua natura più autentica. Declinare l'esistenza su assunti di responsabilità e di senso coltivando una profonda spinta interiore di emancipazione come anelito di libertà, oppure, all'opposto, fare prevalere il vuoto, il non senso, e relegare se stessi nel dimenticatoio e nell'oblio. Queste due istanze contrapposte possono appartenere alla vecchiaia: la ricerca di senso, oppure al contrario, l'abbandono ed il compatimento di sé. È opportuno, a questo punto, precisare che il *focus* di osservazione di questo tentativo di analisi vuole sostenere l'*imago* della vecchiaia come momento fondamentale di emancipazione e di auto formazione, come *motus* di completamento di tutte le dinamiche di evoluzione e di crescita interiore (il prender forma) che hanno declinato l'intero corso dell'esistenza individuale.

Uno dei paradossi più clamorosi restituiti dalla nostra società è la crescente emarginazione a cui vengono sottoposti gli anziani, sia nella famiglia che nella società. Questo fenomeno è tanto più paradossale se si pensa che proprio gli anziani hanno contribuito, con l'impegno ed il lavoro di tutta una vita, a costruire sia la famiglia che la società. Questa emarginazione viene agita proprio nel momento in cui, l'uomo che ha vissuto interamente tutte le stagioni della sua esistenza, è capace di restituire questo enorme bagaglio di esperienza vissuta e metabolizzata nel tempo, questo *proprium* interiorizzato, attraverso le dinamiche maieutiche dei racconti autobiografici, come fondamentali risorse educative e tensioni valoriali. Come chiarisce Franco Cambi: "la pratica autobiografica è centrale proprio nel traguardo/bilancio della terza età: quando tutto il ciclo si è compiuto (individuale, familiare, sociale) e inizia una nuova tappa"²³. Identificando, simbolicamente, l'ultima stagione della vita con l'età del raccolto, un percorso dialettico autobiografico rende possibile la risignificazione ermeneutica dei vissuti, più importanti della vita vissuta, riconducendoli ad una dimensione educativa di senso e significatività.

dell'attestazione di una possibilità esistenziale autentica, in, *Essere e tempo* (1927), a cura di P. Chiodi, Utet, Torino, 1986², § 54, pp. 400-403.

²² Analogamente, Sigmund Freud indica nella precarietà esistenziale del malato un momento privilegiato per l'assunzione dei propri limiti e per l'introspezione: "allorché il malato - scrive Freud - si descrive come meschino, egoista, disonesto, privo di autonomia, nonché come uno che ha avuto quale unico scopo quello di nascondere la debolezza della propria natura, può ben darsi, per quel che ne sappiamo, che sia giunto assai vicino alla comprensione di se stesso; dobbiamo soltanto meravigliarci del fatto che un uomo debba ammalarsi per rendersi accessibile ad una verità di questo genere"; S. Freud, *Lutto e melanconia* (1917), in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1989, vol. VIII.

²³ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002, p. 31.

4. L'identità narrativa come progetto educativo di cura nella senescenza

“Il lavoro autobiografico – sottolinea Duccio Demetrio – ridimensiona l’Io dominante e lo degrada ad un io necessario [...], ricostruendo, costruisce e cerca quell’unica cosa che vale la pena cercare – per il gusto del cercare – costituita dal senso della nostra vita e della vita”²⁴. La narrazione autobiografica sia nella apertura comunicativa con l’alterità, che in quella interiore di riflessione dialettica con se stessi apre l’uomo ad uno iato riflessivo e maieutico sul significato e sul “senso” del proprio agire e della personale esperienza di vita. Come sottolinea Franco Cambi “la narrazione diviene una via principe per restituire identità al soggetto. [...] Il processo è formativo poiché, nel narrarsi, il soggetto si fa carico di se stesso, si prende cura della propria costruzione/maturazione, assume la cura di sé [...]. Ma è formativo perché pone a se stesso, il problema della propria forma, della propria struttura/identità/specificità e la pone come struttura *in itinere* e aperta al proprio definirsi e ridefinirsi”²⁵. In questo tentativo di analisi sulle implicazioni che l’ermeneutica esistenziale – agita *in primis* attraverso la comunicazione autobiografica dell’anziano – può avere nelle dinamiche auto formative della senescenza, è opportuno, forse, curvare il *focus* della indagine sul presente. Il momento storico che stiamo vivendo sembra, infatti, essere dominato da incessanti evoluzioni scientifiche e tecnologiche che nel succedersi di pochi decenni hanno trasformato completamente l’umana esistenza e le delicate e insondabili dimensioni dell’interiorità: l’*imago* di sé, le modalità di percepire se stessi con le personali capacità e possibilità, ma anche le dimensioni “esteriori”, intimamente complementari alle prime, di relazione con gli altri attraverso i continui “scambi” comunicativi e di confronto con l’alterità. Queste enormi tensioni, se da una parte hanno determinato, e continuano ad agire, importanti miglioramenti per la vita dell’uomo, dall’altra, più che alimentare aneliti di affrancamento esistenziale, hanno condizionato, seppur indirettamente, un ripiegamento narcisistico del soggetto su se stesso e il rafforzamento di ancestrali scissioni²⁶.

L’anziano tende spontaneamente ad auto-analizzarsi facendo emergere da sé i ricordi e gli accadimenti esistenziali, al fine di rielaborarli ed ermeneuticamente risignificarli, per trovare nuove significanze educative e valoriali. Avendo esperito tutte le successioni educative e formative nell’intero corso della sua esistenza egli le testimonia, anzitutto, attraverso i racconti autobiografici, ripercorrendo i tratti della sua esistenza e raccogliendo i frutti ermeneutici dell’esperienza.

“Solo ad uno sguardo retrospettivo – puntualizza Alfred Schutz – si danno dei vissuti ben determinati. Solo il vissuto passato (*Erlebte*) ha un senso, non il vivere presente (*Erleben*), poiché il senso non è altro che il prodotto dell’intenzionalità che diviene visibile solo allo sguardo riflessivo”²⁷. L’anziano è il risultato di tutta la sua lunga storia esistenziale:

²⁴ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano, 1996, p. 14.

²⁵ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 85.

²⁶ E’ opportuno ricordare l’originaria scissione, perpetuata ancestralmente nella cultura occidentale tra corpo e mente, quindi specularmente, tra capacità di sentire e razionalità/intelletto; vedi in particolare A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), Adelphi, Milano, 1997³; e Id., *Emozione e coscienza* (1999), Adelphi, Milano, 2000. Sulle implicazioni pedagogiche del delicato rapporto corporeità – interiorità vedi, A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Unicopli, Milano, 2004.

²⁷ A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale* (1932), Il Mulino, Bologna, 1974, p. 71.

di tutti i suoi drammi e paure, frustrazioni e desideri, esperienze educative e significanze valoriali; è “un’opera” *in fieri* che si interroga e cerca di dipanare le trame, di mettere ordine negli accadimenti della sua vita. Questa continua tensione dell’anziano di ordinare e ri-significare i fatti della sua vita, comporta una sua costante apertura ermeneutica ed esistenziale rispetto a sé ed agli altri. Il sociale all’opposto restituisce, solitamente, disinteresse ed esclusione dell’anziano come persona che non è più influenzabile dalle mode e dalle tendenze e, soprattutto, non è più visto come un produttore/consumatore attivo. L’anziano da questi assunti rappresenta, simbolicamente, il soggetto che ha già vissuto la fase più feconda della sua vita ed è in opposizione ad uno dei miti fondamentali della contemporaneità: quello del progresso. L’anziano restituisce, con tutto il suo essere, l’*imago* vetusta di ciò che si è costruito nel tempo quindi, più che una individualità *in fieri*, viene collocato – dalla società – all’esterno di questo processo progressista che investe, integralmente, tutti gli ambiti della nostra vita. Questo incessante bisogno collettivo di progresso, declinato costantemente in aspettative e tensioni di miglioramento, passaggi obbligati per l’anelito alla felicità individuale, mina alla radice l’accettazione ed il riconoscimento sociale di individualità esterne a queste dinamiche sociali, come gli anziani. L’anziano non è più protagonista principale del presente, ma occupa un ruolo marginale ed indefinito, in quanto testimone di tutta la sua esistenza che proprio in questa ultima stagione della vita riesce a metabolizzare e a interiorizzare, “[...] gli anni della giovinezza – scrive James Hillman – devono concentrarsi sul fare le cose, mentre gli anni più tardi riflettono sulle cose fatte e su come sono state fatte”²⁸. L’anziano è affrancato dai rituali e dalle dinamiche culturali collettive: attraverso una auto-educazione spontanea, fa emergere da sé la propria parte autentica che ricomponе ermeneuticamente insieme agli accadimenti della sua esistenza ed alle sue parti più recondite e segrete, così da integrarli armonicamente nella sua personalità che progressivamente si individua. Questo percorso educativo, fortemente complesso e problematico, non si codifica rigidamente in direzioni obbligate ma richiede continue revisioni e riformulazioni dell’*iter* intrapreso. Jungianamente, una volta che l’io abbia superato la barriera dell’identificazione con il ruolo sociale, con la maschera impostagli dal rapporto interpersonale inautentico, inizia il lavoro di disidentificazione degli elementi dell’inconscio. Ogni lavoro di differenziazione è per altro sincrono al lavoro complementare dell’integrazione: ogni sforzo dell’io per sottrarsi al dominio delle istanze inconse è completato dal lavoro di stabilimento di un legame dialogico con dette istanze. La chiave di volta di questo lavoro di integrazione è l’attività simbolica che caratterizza la vita psichica dell’uomo, la produzione di immagini sintetizzatrici che continuamente lo psichismo inconscio propone alla coscienza, e il conseguente lavoro di accoglimento, vaglio critico, penetrazione e assimilazione con cui la coscienza risponde all’incessante attività produttrice di simboli²⁹.

Analogamente, l’anziano agisce costantemente – attraverso i racconti, le storie di vita – risignificazioni ermeneutiche del suo percorso esistenziale di emancipazione e di “disidentificazione” dall’inautenticità della persona e del collettivo, dialogando con le parti più profonde ed oscure del suo essere, cercando di integrare la sua “ombra” e le parti scisse di sé³⁰, con la sua *Gestalt* ed il suo autentico essere nel mondo. “Per il soggetto

²⁸ J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura* (1999), Adelphi, Milano, 2000, p. 101.

²⁹ Cfr. M. Trevi, *Introduzione*, in C. G. Jung, *L’io e l’inconscio*, Bollati Boringhieri, Torino, 1997, pp. 23-24.

³⁰ In particolare, sottolinea Hillman, “[...] Il processo di individuazione o lavoro del fare anima è il lungo sfor-

l'autobiografia è un mezzo di autoconoscenza, di autoanalisi, *ergo* di autocomprensione e di formazione³¹.

Questa maieutica introspettiva viene agita dall'anziano con una profonda presa di coscienza che, solitamente, si realizza attraverso l'estrinsecazione di sé mediata dalla comunicazione autobiografica. Jerome Bruner, ha evidenziato come la "verità" del soggetto discenda direttamente da una dinamica "narrativa" e le nostre storie di vita vissuta e restituite dai racconti autobiografici siano delle autentiche "finestre" sulle costruzioni logiche della nostra mente³². Come se questa "identità narrativa" rappresentasse una apertura autentica, un punto privilegiato di osservazione sulla "verità" della persona, ovvero l'insieme delle dinamiche e delle successioni formative che determinano il modo d'essere, l'identità personale unica ed irripetibile. Esiste, come sottolinea Alessandro Mariani, una "chiara relazione che corre tra narrazione, formazione e pedagogia. Una relazione che pone il racconto come fattore cruciale del formarsi/formare [...] e pone la pedagogia come referente-chiave del narrativo"³³.

L'esistenza umana – superando le semplificazioni pseudo-materialistiche o meccanicistiche funzionali alla cultura massificata ed omogeneizzante della globalizzazione – è un processo altamente problematico e complesso che si dispiega nel tempo e nello spazio come tensione di svelamento di sé, "un essere-verso, un tendere-a, un continuo aprirsi, un essere orientato verso fini mai perfettamente realizzati"³⁴. Da queste premesse discende che le finalità precipue di un percorso educativo, *in primis*, sono quelle di portare l'uomo alla scoperta progressiva e consapevole della propria umanità; quindi concorrere a formare la sua identità come unicità esistenziale insostituibile.

L'anziano è costantemente in contatto con la sua natura profonda che riesce a fare emergere da sé e a tesaurizzare; in questa fase dell'esistenza nuove istanze esistenziali devono essere realizzate: l'integrazione degli opposti – la componente "controsessuale" – l'uomo deve riconoscere ed accogliere la parte femminile della propria personalità e la donna, specularmente, l'elemento maschile interno.

Uno sviluppo completo della personalità presuppone una feconda relazione tra le due istanze fondamentali della psiche: la coscienza e l'inconscio, anche se questo obiettivo, rimane comunque una tensione che difficilmente viene realizzata integralmente – sostiene Jung – in quanto, l'inconscio non potrà mai essere reso completamente consapevole, ma rimane comunque a custodire la maggiore energia dell'individuo.³⁵ Se come ci ricorda

zo terapeutico di togliere il peso della rimozione dagli aspetti inumani della natura umana. [...] In altre parole, fare anima significa sottoporre gli eventi a un processo immaginale. Si tratti di arte, di alchimia, di speculazione mitica, della patologizzazione della depressione o del libero corso della fantasia attraverso i recinti dello spazio psichico, questo processo richiede in ogni caso lavoro immaginativo"; J. Hillman, *Re-visione della psicologia* (1975), Adelphi, Milano, 1983, p. 319.

³¹ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, cit., p. 28

³² Cfr., J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992, p. 110.

³³ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma, 2006, p. 64.

³⁴ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 10.

³⁵ Precisamente sottolinea Jung, "[...] La personalità, intesa come piena realizzazione della totalità del nostro essere è un ideale irraggiungibile. Ma l'irraggiungibilità non è mai una ragione che militi contro un ideale, perché gli ideali non sono che indicatori della via da percorrere e mai mete finali"; C. G. Jung, *Il divenire della personalità* (1934), in, *Opere*, Boringhieri, Torino, 1991, vol. XVII.

Gregory Bateson “gli esseri umani pensano attraverso storie”³⁶, il ripescare nella memoria le esperienze ed i fatti che hanno scandito le stagioni precedenti dell’esistenza, il restituirlle con la narrazione autobiografica rappresenta una maieutica catartica di riappropriazione di queste trame che raffigurano l’identità della persona, temprata dallo scandire del tempo vissuto e dal progetto personale che ha orientato nel senso e nella significatività il vivere. “È vero – precisa Duccio Demetrio – che scruto nel mio passato per trovare chi sono, da dove vengo, chi mi ha aiutato a essere ciò che poi sono divenuto; però è pure vero che, già con quest’opera di scavo mi apro al mondo, ad altre possibilità”³⁷.

L’anziano rimane quindi un processo esistenziale *in fieri*, seppure in costante dialogo con le parti più profonde del proprio essere; per tutto il corso della sua esistenza ha cercato di costruire la sua personalità, compito che continua a coltivare anche durante la vecchiaia³⁸. La costruzione di sé comporta come “prima conseguenza la consapevole ed inevitabile separazione del singolo dall’indistinguibilità e inconsapevolezza del gregge”³⁹. Per questo, una condizione costitutiva della vecchiaia è la solitudine. Parallelamente al processo di crescita e di invecchiamento corporeo può compiersi nell’uomo una evoluzione, una maturazione individuale, che Jung chiama, come abbiamo visto, “processo di individuazione”⁴⁰.

“Ciascuna vita – sottolinea James Hillman – è formata dalla propria immagine, unica ed irripetibile, un’immagine che è l’essenza di quella vita che la chiama a un destino. L’immagine ci fa da nostro genio personale, da compagno e da guida memore della nostra vocazione. Il *daimon* svolge la sua funzione di «promemoria» in molti modi. Ci motiva. Ci protegge. Inventava ed insiste con ostinata fedeltà. [...] Le immagini e le metafore sono la sua lingua madre, innata, la stessa che costituisce la base poetica della mente e rende possibile la comunicazione con tutti gli uomini e tutte le cose”⁴¹. Questa appropriazione porta il vecchio a vivere conformemente alla propria natura, al proprio *daimon*, quindi, ad essere autenticamente se stesso; per questo viene emarginato dal collettivo che tende invece, alla omologazione, all’inautenticità, all’oblio.

L’idea di carattere nutre l’immaginazione: la vita dell’uomo è fatta di immagini e “il nostro carattere diventa fonte inesauribile di storie che aggiungono un’altra dimensione di vita alla nostra vita mentre già, come dati di realtà, stiamo sbiadendo”⁴². Gli anziani attraverso la narrazione delle storie di vita vissuta veicolano patrimoni culturali, “saperi narrativi”⁴³ da una tradizione all’altra, stabilendo fecondi *trait d’union* generazionali. Mediante la ripetizione viene sancita “l’originalità e l’unicità” dell’evento che si ripete, così gli anziani attraverso le narrazioni “celebrano l’indistruttibile singolarità del proprio carattere”, le loro vecchie storie veicolano una “energia archetipica che conferisce agli eventi imperitura importanza”⁴⁴.

³⁶ Cfr., G. Bateson, *Mente e natura. Un’unità necessaria* (1979), Adelphi, Milano, 1993.

³⁷ D. Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, cit., p. 20.

³⁸ Cfr. B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. Corsi, S. Ulivieri, *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012, p. 65.

³⁹ D. Demetrio, *Raccontarsi*, cit., p. 20.

⁴⁰ Cfr. J. Jacobi, *La psicologia di C. G. Jung* (1940), Boringhieri, Torino, 1973, pp. 134-135.

⁴¹ J. Hillman, *Il codice dell’anima. Carattere, vocazione, destino* (1996), Adelphi, Milano, 2000⁰, pp. 60-61.

⁴² J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura*, cit., p. 81.

⁴³ Cfr. J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, cit..

⁴⁴ J. Hillman, *La forza del carattere*, cit., p. 81.

Riferimenti bibliografici

- G. Bateson, *Mente e natura. Un'unità necessaria* (1979), Milano, Adelphi, 1993.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- F. Bossio, *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*, Roma, Anicia, 2008.
- J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti (a cura di), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problematiche pedagogiche*, Roma, Armando, 2003.
- A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano* (1994), Milano, Adelphi, 1997³.
- A. R. Damasio, *Emozione e coscienza* (1999), Milano, Adelphi, 2000.
- D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), a cura di A. Granese, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- J. Dewey, *L'arte come esperienza* (1934), Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- A. Erbetta, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Roma, Anicia, 1992.
- E. H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (1982), Roma, Armando, 2000.
- M. Foucault, *Le parole e le cose* (1966), Milano, Rizzoli, 1999.
- S. Freud, *Lutto e melanconia* (1917), in, *Opere*, Torino, Boringhieri, 1989, vol. VIII.
- A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), a cura di P. Chiodi, Torino, Utet, 1986.
- J. Hillman, *Re-visione della psicologia* (1975), Milano, Adelphi, 1983.
- J. Hillman, *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino* (1996), Milano, Adelphi, 2000¹⁰.
- J. Hillman, *La forza del carattere. La vita che dura* (1999), Milano, Adelphi, 2000, p. 101.
- J. Jacobi, *La psicologia di C. G. Jung* (1940), Torino, Boringhieri, 1973.
- C. G. Jung, *Gli stadi della vita* (1931), in Id., *La dinamica dell'inconscio*, Torino, Boringhieri, 1976.
- C. G. Jung, *Il divenire della personalità* (1934), in, *Opere*, Torino, Boringhieri, 1991, vol. XVII.
- J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere* (1979), Milano, Feltrinelli, 2014.
- J. F. Lyotard, *Il postmoderno spiegato ai bambini* (1986), Milano, Feltrinelli, 1987.
- M. Maffesoli, *Del nomadismo. Per una sociologia dell'erranza* (1997), Milano, Franco Angeli, 2007.
- G. Mari, *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del postmoderno*,

- Brescia, La Scuola, 1995.
- A. Mariani (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004.
- A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008.
- H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza* (1984), Milano, Garzanti, 1999.
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), Milano, Cortina, 2000.
- B. Rossi, *Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica*, in M. Corsi, S. Ulivieri (a cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, Pisa, ETS, 2012.
- A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale* (1932), Bologna, Il Mulino, 1974.
- M. Trevis, *Introduzione*, in C. G. Jung, *L'io e l'inconscio*, Torino, Bollati Boringhieri, 1997.
- G. Vattimo, *La società trasparente* (1989), Milano, Garzanti, 2011.

Entrepreneurial university as innovation driver: the Salamanca Summer School case

VALERIA CAGGIANO

Ricercatore di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni – Università di Roma Tre

ANDREA BELLEZZA

Università di Roma 3

VINCENZO A. PICCIONE

Università di Roma 3

Corresponding authors: valeria.caggiano@uniroma3.it

Abstract. The aim of this work is to analyse, by a mixed research method, the positive impact of innovative education actions, with a specific focus on the Salamanca Summer School case study. In addition to that, this contribution will further strengthen the literature which confirms the educational and professional impact of innovation-oriented practices, if placed at the core of research and didactics. We will show through different focus groups and questionnaires to a sample of students, teachers and entrepreneurs, how the Universities “third mission” entrepreneurial vocation and its relationship with didactics are well conveyed in the innovative educational experience held at University of Salamanca. A deeper insight is achieved both by using the above said instruments – before and after the experience – and by commenting the action impact. The answers provided are discussed in light of the need for an entrepreneurial paradigm implementation at the university level, as recommended by the “third mission”.

Keywords. entrepreneurship; intrapreneurship; innovation; education; third mission; Summer School

1. University and the ‘third mission’

Since Middle Ages, European universities have facilitated learning and training of students through teaching, thus fulfilling the educational function. Since then, members of academic communities have been involved in the creation of scholarships, a component of work linked to such communities that, with the emergence of the scientific method, is generally known as basic research, or “second mission”. Alongside these two fundamental objectives of training and research, contemporary university departments pursue a “third mission” (Varotto, 2012) linked to the university business model.

The third mission is the direct involvement of university in activities aiming at promoting the valorisation of research results so that these results can maximize the impact on economies and societies (Iacobucci, 2013). Valorisation subjects are the so-called “triple helix”: Universities, Industry, Government. In short, the third mission asks university structures to interact within the socio-economic context by enhancing knowledge valorised by researchers and academics.

Despite its more recent application, the locution “third mission” is not new in recent years: it appears already in the second half of the 1980s, referring to the science communication processes in the public arena and, on the other hand, the attractiveness of funding to be used in applied research and technology transfer activities aiming at marketing the results of the academic research projects. According to the different levels of interaction in the triple helix model (Kitagawa 2015), researchers can become entrepreneurs of their own innovations, but even entrepreneurs can enter into research groups for occasional collaborations or vice versa researchers can enter into companies or start-ups to realize joint venture projects. For over a decade (Shattock, 2005), international debate has contributed to the configuration of the reference field, reaching consensus on its definition, as well as introducing some points (Padfield, 2012) which deserve to be highlighted:

- the image of the relationship between university and enterprise is empowered by the acknowledgment of the social dimension of the third mission. The third mission has three dimensions: Knowledge Transfer and Innovation, Continuing Education and Lifelong Learning, Social Engagement;
- the third mission should not be considered as a mission separated by the academic field, but has to re-define the full range of university activities, differently orienting research and teaching activities;
- the third mission requires a careful evaluation of the criteria used for assessing university activity, tuning already existing indexes and qualitative parameters; this evaluation must bring to a specific result: strengthening the relationships between university activities and the wellbeing of societies.

Although the framework of the indicators and the evaluation methodologies have been drafted, there is not yet a clear identification of the activities to be monitored or indicators that take into account the positive impact of these activities. The direction, however, is clear: the legitimacy criterion no longer depends on the academic position in itself but on its social relevance and on the ability of the academic world to weave a dialogue with companies and non-academic stakeholders. In our country we start to see a general acceptance and greater availability towards academic entrepreneurship, with results that are already significant. Actually, Italian universities strengthen their ability to attract external funding; while a high number of them, into their own organization, structured units engaged with technology transfer, new spin-offs, patents and licensing. In this perspective, academic departments are asked to modify their traditional role from “[...] organizzazioni per la produzione di conoscenza a organizzazioni chiave per la diffusione e la valorizzazione della conoscenza a fini innovativi e imprenditoriali [...]” (Riviezzo, 2012, Napolitano, 2012), engaged in communication and in the dissemination of knowledge through a direct relationship with geographical contexts and stakeholders.

Nevertheless, in Italy, the valorisability of the Green Paper’s guidance is still at the beginning, according to the evaluation implemented by the ANVUR, the National Agency for the Evaluation of the University System and Research. The Green Paper is the result of a partnership made up by several European Universities, cooperating within the framework of the Lifelong Learning Programme, therefore specifically funded by the European Commission. The paper provides guidelines to define the principles and concrete aims of the “third mission”. Its exploitation is still at the theoretical phase, at the dissemination of information on measurable knowledge, innovation through

patents, business incubators, spin-off. This is the reason why a clarification of objectives and methods for evaluating activities is important. Objectives and methods have to go beyond the most easily quantifiable aspects.

The third mission is oriented to the maximum dissemination and accessibility of university production and of knowledge. The new social orientation of research and the IT revolution have given rise to a deep analysis of the meaning of the terms “accessibility” and “diffusion”. The issue involves the debate on transparency and on the free use of research products – especially if research is funded by public funds –, on the transfer of copyright, on the difficulties existing in the dissemination processes of research and teaching products. A few universities disseminate the results of their research. Researchers, on their part, increasingly choose to make the results of their work available online; it is a growing phenomenon, due to personal initiatives and not encouraged by academies. More straightforwardly, the question is how to make the results of university research really “public”, effectively and pervasively.

In fact, according to Farr (1993), the promotion of the public understanding of science is based on the interest of the scientist itself, who in this sense can promote the transmission of knowledge as closely as possible to a faithful representation of the theories originally used. A deeper reflection focuses on considering moving from sharing knowledge outcomes to sharing research: Open Web Science supporters (Nielsen, 2012) think at a research less linked to isolated scholars, in favour of groups that share their work online, gaining vision, power and speed of results.

From this first crucial knot, the third mission should lead to the valorisation of the concept of “technology transfer”, extended to the various activities through which knowledge produced by universities is made available to societies and economic systems, from local to global. The Green Paper itself refers to a “social ecosystem” composed by cities, regions, national communities, supranational institutions. The third mission calls for reconsidering not only the reference target of training proposals, but also the measuring levels of their implementation, with parameters consistent with the reference context. Such an approach is welcomed by ANVUR, which invites each institution, structure, research group, all single academics, to define a profile of commitment at the personal, disciplinary and academic level, depending on national contexts and international references. On this aspect also the area of didactics depends; its international formative contents currently prefer opportunities such as the Erasmus Mundus programme and Summer Schools, at the expense of targeted and coordinated formative courses on a regional or national scale. The third mission calls upon university departments to restore their role of “creators” of territorial knowledge, whose products can be different: from activities implemented with local authorities to sectoral policies at the local, regional or national levels; from education and training projects to educational initiatives in cooperation with schools; from products transferable via technologies to all those products denominated by ANVUR as “community services”.

One of the most recurring terms in the Green Paper is engagement. It highlights that it is necessary to identify the existing social needs and move to a dual process of shared creation and mutual learning. Academics should behave according to the values of inclusion, participation and reciprocity in solving the public questions of a democratic society. The final objectives ask to prepare educated and committed citizens, to strengthen

democratic values and civic responsibility, to address themes of social interest and contribute to public wellbeing. Therefore: engagement means to share and extend the values of teaching activity even outside the academic world. The concerned literature defines different engagement profiles, all desirable: from a more individual and voluntary model to an institutionally structured one (Hazelkorn & Ward, 2012). In the didactic field, “engagement” must be translated into “going beyond the current interaction with social stakeholders”, in other words, going beyond bureaucratic formalities and implementing observational actions on student’s employment opportunities. Engagement requires dialogue, interactions, processes aiming at sharing ideas, analyses, opportunities; it is a journey that requires vision, commitment, leadership, balanced relationships.

One last point, the integrated assessment of academic activity, aims at encouraging the respect of the above outlined principles in each disciplinary field, not only in each university. Differences in terms of objectives, organization and governance systems, with regard to enterprises, require careful consideration of the criteria and actions that should be assessed to verify the entrepreneurial orientation of universities. Currently, the complexity that academic activity produces is not adequately evaluated yet: there is lack of reasonable measuring instruments for both research and teaching. Starting from the assumption that the third mission is not supposed to be additional and subordinate to the first two missions, a review of the evaluation parameters is necessary. This at least implies, on the research side, the careful consideration of the presence of mixed partnerships and of the social impact of projects. On the side of education and training, it implies the qualitative recognition of different and significant values: non-institutional roles with a wider public, such as continuing education and professional training courses, forms of involvement and dialogue with the territories.

Therefore, the third mission cannot simply be understood as a third and ancillary set of unspecified activities; the risk exists of only emphasizing the “utilitarian” dimension and of forgetting the social aspiration highlighted by the European Commission.

2. A case study: “Salamanca Summer School”

The “Summer School” program, which was held in Spain in July 2015 at the University of Salamanca, was born from a common idea of teachers and entrepreneurs, joined by a common denominator, that is to trigger a change in the participants and make a shared and innovative approach to learning, an expression of a model close to that of the “entrepreneurial university” (Audretsch, 2012 & Clark, 2004). On the participants’ side, the motivation to participate is instead supported by the aim of improving skills. It is a five-day training programme, within a seven-day social programme lasted from 18 to 24 July, entirely implemented at the Faculty of Psychology of the University of Salamanca.

Students came from different countries with different profiles. The presence of lecturers, students and teachers from different countries such as Mexico, Italy, Argentina, Spain has allowed us to integrate students into a multicultural framework. The three pillars of the training program were innovation, inspiration and action. The aim was to motivate, encourage reflection, leadership, and improve the skills needed for students and essential to business, to design a training based on technology, creativity, innovation, entrepreneurship. The different kinds of activities aimed at active involvement and

dynamic participation: conferences, workshops, project-works have been designed to produce actual and constant synergies. The approach was to gain the best in terms of development of those skills that catalyse change, optimizing the resources themselves, thanks to tools, games, laboratories, and through the interconnection of all elements, subjects and people.

3. Objective and procedure

The purpose of our activities is to assess and evaluate participants' expectations and satisfaction on the training experience that took place during the "Salamanca Summer School", through a quantitative methodology. The analysis of results allows us to identify the strengths that are essential to the program, to highlight the skills, in a dynamic and engaging training.

In this regard, two different focus groups were conducted, one before the program started, involving university students participating in the Summer School. Among the participants were both students who had previously benefited from entrepreneurial training, and those who had not yet been able to benefit from it. Participants, during the focus group, shared their expectations publicly.

The tool developed with the aim of identifying participants' views was the questionnaire, divided into two time-grids for deepening respectively at a first pre-test stage, and at a final post-test stage. The questionnaires were compiled individually by the participants and online through "SurveyMonkey" software, before and after the Summer School experience.

3.1 Pre-Test phase

40 university students took part in our research and fill in the questionnaire (N = 40, 30 women, 10 men). The age was between 22 and 57 years (Mage = 27.2). At the opening of the program a pre-test was carried out to analyse participants' expectations.

Most of the respondents were women, accounting for 75% of the sample. The questionnaire showed that participants think that self-esteem is the most important competence, followed by communication skills, responsibility, cooperation and organization. Less considered are other important entrepreneurial skills, such as: risk taking, innovation, decision making and learning ability. 68.8% believe that adaptation skills are their most developed competence, followed by teamwork, responsibility and perseverance. Over 43% of respondents hope to develop entrepreneurial skills, including conflict resolution, capacity for innovation, leadership, and decision making. Among the most important competencies that participants want to acquire: with 62.5% decisions making, followed by flexibility and innovation; as before, other skills, including entrepreneurship, are less considered. Based on the answers, the best way to develop skills is to share a space where to share knowledge, followed by specific training through informal learning. 62.5% of respondents think at themselves as entrepreneurs. 56.3% would like to "do business", but 25% believe they lack economic availability. 56% did not work or participate in any business venture. Almost all participants think that the program will have a positive impact on their current position and will help them to develop the skills they

consider to be “key-drivers”. Ten people (62.5%) had never participated in other similar programs, the rest did.

3.2 Post-Test phase

At the completion of the “Salamanca Summer School 2015” program, a post-test with multiple responses was carried out to analyse participants’ impressions at the end of the course. Results, here briefly commented, will be resumed, coupled with those emerging in the pre-test phase, in the conclusions; below the questions addressed to the participants.

1. Which skills did you acquire with this program?

All participants believe that they improved both their ability to cooperate and their openness to the idea of entrepreneurship and self-esteem, but the answers also reveal the poor reception of some of the key entrepreneurial skills. Among the main references, 100% mentioned cooperation, 75% entrepreneurship, self-esteem 68%, communicational skills 56%, leadership 43%.

2. Which skills would you like to acquire by working?

In this case entrepreneurship got all positive remarks, followed at a distance by cooperation and self-esteem. Consistently with the previous responses, there is a disagreement between the concept of entrepreneurship and the skills required for its acquisition.

3. Do you think this course helped you improving your skills?

All respondents, except one, responded affirmatively.

4. Which classes did you find most interesting?

Innovation, entrepreneurship and happiness gained the greatest interest.

5. Do you think the course has had a positive impact on the moment you are living?

All the students state yes.

6. What did you like?

Practical experiences, in-depth topics and community sense gained the most significant appreciation.

7. Would you recommend this course?

All users answered affirmatively and considered significant the usefulness of this type of meeting.

8. Whom would you recommend this course?

It is interesting to point out how the course was properly perceived as appropriate for both entrepreneurs and educators.

9. What issues do you consider useful to improve the program and your stay in Salamanca?

The brevity of the course is absolutely felt as the greatest limit of the experience. This means that there is a further potential for important development.

10. In general, would you say that the Summer School programme met your expectations?

Even in the light of previous answers, the total number of respondents answered positively.

11. Define with three words the “Summer School” experience.

Entrepreneurship, team-work, innovation and happiness are perceived as the source of inspiration.

4. Conclusions: entrepreneurship education and its implementation in the university context

Even though we are aware of the strong limitations imposed on our research, depending from the small sample analysed and from the short duration of the course, the scenario that emerges from the global analysis of responses to both phases allows us to immediately share the assumption that entrepreneurship is a value in itself, a complex competence to be promoted in trained subjects, as it not only fosters the ability to conceive and develop an independent production activity, but above all it fosters the competence to enhance an autonomous, creative, original, courageous approach to life project. It is, as well, clear that the perceived definition of entrepreneurship is still ambiguous, sometimes inconsistent, in the overall set of answers. Despite the difficulties that emerged, it is possible to identify it, declare it and contain it within three main areas of interest: business tools; self-empowerment; “entrepreneurial spirit”. It is clear that the participants were unaware about the ability to identify those “tools” that we define in a peculiar way as the essence of the concept of entrepreneurship. But what instruments are we talking about? As we already stated on several occasions, entrepreneurship is concerned with the development of new or already existing and consolidated business initiatives, but it is the entrepreneurial orientation to define the way in which the entrepreneurial approach is pursued. Entrepreneurial orientation is the way in which entrepreneurship can be seen in its actual “reality”, or in its essence. In this regard, the research of Lumpkin and Dess (1996) identified five dimensions of the concept of entrepreneurial orientation that should be summarized:

- innovation: it covers not only products, services, experiences and markets, but also technologies, administrative systems and strategies.
- Risk propensity: the will to devote resources to projects that are uncertain and manage risk, closely linked to the pursuit of new opportunities.
- Proactivity: the need to anticipate customer needs to achieve a competitive advantage over the competition.
- Autonomy: the ability of an individual or group to act independently in order to achieve an idea or vision.
- Competitive aggression: the company’s propensity to face its competitors directly, even through the adoption of unconventional tools.

We can easily ascertain how these dimensions, while desired in the pre-test phase, appear to be the most neglected in the post-test responses. Although more than 93% of participants believe that they have improved their skills through the participation in the course, in the answer to the question: “Which skills did you acquire with this program?” the ability to innovate, to be proactive, to analyse, and to use trading techniques never exceed 12% of consensus, while risk propensity stands at 0%.

But it is not enough. Referring to the next question “Which skills would you like to acquire by working?”, and excluding innovation that reaches an almost acceptable consensus of 31%, all the other skills range from 0 to 6%. An easy explanation for these results can be obtained by rethinking those temporal and structural “limits” imposed by the course format, that we already mentioned; surely this cannot be an exhaustive answer. Indeed, the absence of “entrepreneurial attitudes”, where by “attitude” we mean that com-

plex of skills that design entrepreneurial orientation, derives largely from the current boundaries of the educational system and – not least – of the university itself; however, more than 60% of the participants have the perception of being an entrepreneur.

Moreover, in relation to learning processes, entrepreneurship refers not only to a profession or career, but even to a cognitive and affective process that aim to increase value of people. It is clear that one of the essential vocations of the Summer School is the psychological dimension, in the sense of personal opening and enrichment: self-esteem, team-work, co-operation, communicative skills. They are all strongly accentuated by sharing an experience, so intense because it's short, multicultural and multidisciplinary. When we asked to define the skills acquired during the program, the participants generally found team-work, self-esteem and communicative skills the areas which they received the best benefits from these skills were considered as primary among the skills they must acquire when entering in the work world. This vision is so acute that we can find it again in the answer to the question "Which classes did you find most interesting?". 75% of respondents answered "entrepreneurial training in its broader sense of teaching to happiness" while, conversely, no participant considered essential to have "the need for an entrepreneur teacher" to learn entrepreneurial talent. The further confirmation we find is where the participants indicated in "happiness" 87.5% of the preferences.

From the dialogue between the two above-highlighted areas, the theme of "entrepreneurial spirit" is clearly expressed as a result of a new and different definition of entrepreneurship education, in which a wider declination must be founded with relation to education and training concepts. Results confirm the need to focus on anti-formality, de-structuring entrepreneurship courses using techniques such as role playing, simulations, exercises and practical projects; enabling students to acquire cross-disciplinary skills such as the ability to think critically, the availability to initiative, the ability in solving problems and actively interacting in team-work, integrating experience in the actual world, through problem-based learning, interaction and links with external actors and businesses. The aim is to come up with a reflection on entrepreneurship as a value, rather than just as an education topic. More than 81% of participants said that "innovative experiences in education" was the most interesting lesson, while the "laboratories" the most engaging activity. Results therefore underline the importance of being committed with a methodology not only based on theoretical knowledge but even suited to the development of an "entrepreneurial spirit". It's important to understand in what direction these efforts should be oriented. Entrepreneurship education should imply the development of certain personal qualities, an expression of "entrepreneurial spirit", even when it is not directly aimed at the creation of entrepreneurs or new businesses.

Thus, the objectives of entrepreneurship training must be concerned with promoting the development of qualities related to entrepreneurship, such as creativity, initiative, risk taking, leadership, accountability. The complexity of contemporary world requires didactic and educational processes that foster new skills, knowledge and values essential to further promote the development of a business potential, not only in an utilitarian sense, but thinking about human being, with particular attention to an education that aims to promote students' autonomy in thinking, evaluating, acting reasonably and analytically, as citizens able to build their own life. As to this specific issue, it is important not to forget the problems faced by the Italian specific situation and the character-

ristics of its universities: «[...] la terza missione stenta a farsi strada ed è penalizzata da tradizioni ideologiche e strutture di governance che sacrificano lo spirito innovativo e imprenditoriale degli ambienti più aperti e dinamici» (Varaldo, 2010).

As already stated, the European Commission should foster convergent approaches to entrepreneurship education, avoid hesitation in supporting the modernization of the university systems, to rethink University in the light of the role that it should fulfil with relation to markets and companies. The Commission refers to the need to bring students' knowledge and skills to cover highly professional employment opportunities and it criticises University for its slowness in responding to the need for change and for the inability to anticipate job market needs. The University seems to be as an "ivory tower" that is poorly integrated with the rest of society and, in particular, with the economic sphere (Gherardini, 2016). Employers and labour market institutions must be closer and closer, work together to the design and implementation of programmes, introduce practical experience in courses, support the integration of educational and training programmes also to the needs of the labour market, promote employability and entrepreneurial skills actually twined with at least knowledge and analytical, synthetical, representational competences, with cognitive and problem-solving-processes.

However, as is well known, the transformation of the University towards the entrepreneurial model is slow and it develops through three distinct phases. At the beginning of this process, the University begins to consider strategically the opportunity to be more involved with the environment and begin to get qualified in this direction. Subsequently, it plays an active role in the marketing of patents resulting from his own research and seeks to promote the creation of spin-offs; in the most advanced stage, it takes a proactive role in improving local innovation systems, often in collaboration with public administration. It seems that the Italian universities have passed the first phase and are concerned, in the majority, with the second; the achievement of the third stage, as well, still appears *in itinere*. At the same time, a significant contribution to the marginal role of university policies and of policies for universities is due to the limited commitment of universities in the third mission. In some cases where significant entrepreneurial results are found, research activities are concentrated in small specialized organizational units or in the actions of individuals. As a result, there is the perception that such policies do not facilitate research enhancement activities.

University is recognised as an agent for economic and social growth. However, the question remains about how the University can effectively improve and support entrepreneurship and participating in creative research activities, in innovative actions and in risk-taking. The reason why the University's contribution to entrepreneurship weakens is in the fact that its programmes focus on entrepreneurial activities rather than on education to entrepreneurship, to creative thinking, to the analysis for innovation. So far, its perception and idea of entrepreneurship education only integrates with and supports a vision linked to the lifelong learning principles. That perception and that idea consider entrepreneurship values as secondary, assume that the market is the only reference point. This way, the entrepreneurship education is exposed to the risk of representing the orthodox expression of a utilitarian system, and of neglecting the social impact and consequences on people's life and education. Considering that University works with a higher number of students than the number of those who actually create businesses, it

would be important to understand what contributions academics can provide and which is the role of entrepreneurship education within the context of universities' mission.

In conclusion, the uncertainty about the significance of entrepreneurship education, the lack of proper preparation of academics, the problematic involvement of entrepreneurs in training courses, the traditional academic assessment of pure knowledge rather than critical thinking and formal / non-formal / informal competences, are only some of the obstacles. Although the demand for more education to entrepreneurship within training courses grows, its absence is visible within the research and teaching fields, within the actual perception of the meaning of human capital.

Bibliography

- Farr R., *Common sense, science and social representations*, "Public Understanding of science", 2 (3), 1993, pp. 189-204.
- Gherardini A., *Squarci nell'avorio: le università italiane e l'innovazione economica*, Firenze, Firenze University Press, 2016.
- Iacobucci D., Micozzi A., & Micucci G., *Gli Spin-off Universitari in Italia: Un Quadro Del Fenomeno e un'analisi della governance e della Performance*, "L'industria. Rivista di economia e politica industriale", 34(4), 2013, pp. 761-784.
- Kitagawa F., *Entrepreneurial universities and the development of regional societies: a spatial view of the Europe of knowledge*, "Higher Education Management and Policy", 17(3), 2005, p. 65.
- Lumpkin G. T., & Dess G. G., *Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance*, "Academy of management Review", 21(1), 1996, pp. 135-172.
- Nielsen M., *Le nuove vie della scoperta scientifica, Come l'intelligenza collettiva sta cambiando la scienza*, Torino, Einaudi, 2012.
- Padfield C., *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions*, 2012
- Riviezzo A., & Napolitano M. R., *L'orientamento imprenditoriale dei dipartimenti universitari italiani. Atti del XXIV Convegno annuale di Sinergie*, 2012
- Shattock M., *European universities for entrepreneurship: Their role in the Europe of knowledge the theoretical context*, "Higher Education Management and Policy", 17 (3), p. 13.
- Varaldo R., *Università di Stato: un modello che frena l'eccellenza*, "La Stampa", 28, 2010 p. 33.
- Varotto M., *Tertium non datur. La «terza missione» come strumento di legittimazione pubblica*, "Bollettino della Società Geografica Italiana", Serie XIII, vol. VII, Roma, 2012, p. 638.
- Ward E., & Hazelkorn E., *Engaging with the community*, "Handbook on Leadership and Governance in Higher Education", 2012, 4-1.

Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa

FRANCESCO CAPPA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Milano Bicocca

Corresponding author: francesco.cappa@unimib.it

Abstract. Time represents both a crucial concept to interpret one's own experience and a taken-for-granted dimension of everyday life. These intertwined aspects impact individual and collective actions: time remains essentially a locus of power dynamics, that's why it must be understood and studied as a 'dispositive' and it needs a deep analysis from a pedagogical perspective. There is no doubt that people's experience of temporal alienation and temporal habitus expressed in different forms of living and acting, had to be questioned from an educational point of view. This paper provides a focusing analysis of the relationship between educational temporality and rhythms of the pedagogical processes exploring a possible perspective of a genealogy of formative temporality to develop a rethinking of emancipation and some forms of organization that affect autonomy and agency.

Keywords. time, educational temporality, pedagogical dispositive, rhythms of emancipation, genealogy

1. Temporalità formativa

«Lunghi periodi di tempo, se non si interrompe l'uniformità, si restringono in modo da far paura; se un giorno è come tutti, tutti sono come uno solo; e nell'uniformità perfetta la più lunga vita sarebbe vissuta come fosse brevissima e svanirebbe all'improvviso. Assuefarsi significa lasciar addormentare o almeno sbiadire il senso del tempo; e se gli anni giovanili sono vissuti lentamente e la vita successiva invece si svolge e corre sempre più veloce, anche questo è da attribuire all'assuefazione. Noi sappiamo benissimo che intercalando assuefazioni nuove e diverse adottiamo l'unico rimedio che serve a trattenerne la vita, a rinfrescare il nostro senso del tempo, e così il nostro sentimento del vivere si rinnova». Questi pensieri accompagnano i primi giorni che Hans Castorp trascorre nella 'montagna incantata' all'inizio del suo viaggio iniziatico e di formazione. Queste parole possono rappresentare un buon viatico per il percorso che vogliamo qui proporre sulla relazione tra temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa, temi splendidamente riso-

nanti nelle frasi di Thomas Mann.

Il tempo dell'accadere formativo si staglia anzitutto sullo sfondo del tempo della vita. Per considerare la specificità di una temporalità formativa, di un tempo educante¹ si deve continuamente tener conto di uno scarto e di una paradossalità. Scarto e paradossalità sono due caratteri propri della natura del tempo. Lo scarto concerne il fatto che il tempo della formazione può essere compreso solo a partire dal suo essere contemporaneamente

¹ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986, pp. 210 sg.

nel tempo della vita e separato da essa. Questo a causa della sua estaticità, del suo essere *a parte*, del suo essere «speciale»².

La natura speciale del tempo è intrecciata alla sua paradossalità: il tempo si dà continuamente e continuamente si sottrae, lo diceva già mirabilmente S. Agostino nella sua celebre definizione.³ L'aspetto interessante di questo paradosso risiede nel fatto che il prototipo del problema del tempo riproduce le caratteristiche proprie della domanda filosofica, che non riesce a formulare se stessa se non nella sua presenza-assenza.⁴ Anche il tempo della formazione porta il segno di questa presenza-assenza e la sua doppia natura rivela un carattere essenziale del sapere pedagogico.

La pedagogia ha sempre sentito la necessità di scandagliare la sua doppia anima, ossia di mettere alla prova la dialettica virtuosa fra filosofia dell'educazione e pratica educante, per non sentirsi e rendersi sterile. La continua, a volte estenuante, autointerrogazione sulla legittimità delle sue teorie e dei suoi metodi ha portato spesso a un'elaborazione sempre più rigorosa, scientifica in senso deweyano, di una teoria delle azioni educative. Tale teoria è generata a partire dagli oggetti dell'esperienza educativa, che si posizionano nei diversi poli di interazione costituenti il campo d'azione proprio della formazione.

Gli oggetti, i metodi, i linguaggi, le pratiche che concorrono ogni volta all'azione educativa possono essere osservati nel loro valore, positivo e impositivo, da uno sguardo che ne mostri gli aspetti fondanti e cruciali. Sono questi aspetti strutturali e ricorrenti che ne costituiscono la nervatura e l'ossatura, sulla quale eventualmente agire per influire sull'esito dell'accadere educativo.

La temporalità rappresenta non solo uno degli aspetti strutturali del dispositivo pedagogico⁵, ma quell'elemento che, per la sua natura, è più intrinsecamente legato alla parte generativa del pensiero e della pratica pedagogica: quella natura che fa uso del tempo per generare cambiamento e sfrutta la relazione con il tempo per decostruire e organizzare la qualità delle trasformazioni del soggetto.

2. Tempo e dispositivo pedagogico

Come possiamo definire un dispositivo pedagogico?

Prima di questa domanda è necessario porsi un'altra preliminare.

Come facciamo a distinguere una situazione qualunque da una situazione formativa? In riferimento a quale assunto di base, utilizzando la logica e i criteri di scientificità propri delle scienze umane, definiamo formativa una situazione determinata?

Se non si vuole ricadere in assunti di tipo etico-normativo, che hanno per secoli squalificato la pedagogia, dovremo dire che consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione, anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza.

² Vedi A. Franza, *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano 1993.

³ "Che cos'è dunque il tempo? Se nessuno m'interroga, lo so; se volessi spiegarlo a chi mi interroga, non lo so.", Sant'Agostino, *Confessioni*, tr. it. C. Carena, Mondadori, Milano 1984, p. 326.

⁴ H.G. Gadamer, *L'enigma del tempo*, a cura di M.L. Martini, Zanichelli, Bologna 1996, p. 79.

⁵ Vd. R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 213.

Quali dimensioni?

O tutte insieme o incrociate in vari modi, dimensioni come quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa. Queste dimensioni, come ha scritto Massa, sono essenziali per definire il dispositivo di elaborazione dell'esperienza educativa come area potenziale.

Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologico-osservativa – che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione.⁶

Il dispositivo di elaborazione, che è comunque latente e rinvia ad uno specifico codice pedagogico, è prima ancora un dispositivo di generazione.

Primo fra tutti è stato Deleuze a costruire intorno alla nozione di dispositivo un'interpretazione trasversale del pensiero di Michel Foucault. Non è, credo, essenziale capire qui quando e perché questa nozione compare negli scritti e nei «detti» di Foucault per la prima volta; fondamentale invece è notare, come ha fatto per primo Riccardo Massa in Italia, quanto la sua definizione canonica risponda ad esigenze di ordine strettamente pedagogico.

Foucault definisce infatti un dispositivo attraverso tre caratteri essenziali: 1. la rete che si può stabilire tra un insieme di elementi eterogenei (discorsi, istituzioni, architetture, forze); 2. il tipo di legame, estremamente variabile, che si stringe fra gli elementi e li collega; 3. la capacità di fornire risposte efficaci a un'urgenza storica.⁷

L'attenzione rivolta alla dimensione temporale del dispositivo pedagogico mostra come la temporalità latente nelle pratiche educative strutturi e generi la prassi e la teoria ad essa sottesa. Facendo un ulteriore passo indietro, genealogicamente, si può mettere in luce quanto una maggiore consapevolezza o, se si vuole, un maggior livello di elaborazione della dimensione temporale agente nelle situazioni formative, prospetti una possibilità di migliorare la conoscibilità della situazione stessa e di ampliarne le possibilità di successo, di strutturazione e di comprensione, proprio esplorando il legame fra gli elementi eterogenei dei quali parlava Foucault e che descrivono il campo d'azione del dispositivo formativo.

3. Tempo educante

Si possono individuare quattro diverse qualità temporali del «legame» che, relazionandosi sintatticamente, concorrono a designare una temporalità qualificabile come pedagogica in senso stretto.

⁶ R. Massa, *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1997, p. 39.

⁷ M. Foucault, "Le jeu de Michel Foucault", 1977, *Dits et écrits*, vol. III, p. 299; tr. it in AA.VV., *Ornicar? Prospettive della psicoanalisi*, Marsilio, Venezia 1978, pp. 265-95. Questa accezione è quella tematizzata nel breve ma denso articolo di G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2006, vedi anche A. Mariani, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000.

Il tempo dell'allievo o educando, temporalità genetica, che si riferisce all'evoluzione del soggetto e alla costituzione funzionale, al suo apprendimento e alla sua maturazione psico-fisica.

Il tempo dell'insegnante o educatore, temporalità ripetitiva, in parte priva di tratti di cambiamento che inerisce a un soggetto che è invece ancora in fase di mutamento e di determinazione del proprio modo d'essere.

Il tempo del curriculum, temporalità propedeutica, scandita dall'esigenza d'una razionalizzazione dei contenuti di apprendimento e delle attività formative, in una dimensione di forte processualità.

Il tempo dell'istituzione, temporalità ciclica, iniziatica cioè la disposizione di un certo sistema formativo in quanto istituzionalmente organizzato attraverso norme e regolamentazioni di ordine giuridico, burocratico o di genere sacrale e parafamiliare.

Senza entrare nel merito degli aspetti tipici di ognuna di queste qualità temporali, ci appare feconda l'immagine che Massa propone per comprendere la temporalità propria del *tempo educante*.

La temporalità del *tempo educante*, e cioè del tempo che inerisce alla struttura dell'educazione come avanti intesa, sarà una temporalità di tipo *esperienziale*, come un foro che si apre al centro del quadrante temporale dell'allievo, insegnante, curriculum e istituzione formativa, configurando un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale. Ne consegue dunque il carattere *estatico* dell'accadere educativo, la sua esistenzialità, e cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e si apre contemporaneamente al futuro.⁸

L'immagine del «foro al centro del quadrante temporale» (viene evocato qui il quadrante dell'orologio) è molto suggestiva. Un foro che apre a una luce convogliando le forze dei quattro universi temporali appena nominati: l'immagine ha un vago ma potente valore trasgressivo. Ricorda quella tensione alla profondità, quel gusto dello svelamento scioccante generato da buchi e tagli, come si trovano nelle opere delle avanguardie pittoriche del '900, negli orologi di Dalí o nei film surrealisti.

Il foro del quadrante temporale crea una sorta di coagulo, di flusso a precipizio che avvolge nel fascio del tempo esperienziale i quattro universi temporali. Si tratta allora, a nostro parere, di puntare e mettere il dito nello scorrere di questo fascio, facendo un passo indietro che corrisponde ad un avanzamento nel livello di problematizzazione del fenomeno-tempo nei contesti di formazione.

Come?

Trasferendo la prospettiva della temporalità genetica, prima nominata come tipica del tempo dell'allievo, alla temporalità educante in se stessa. Tentare così di indagare il dispositivo di generazione di questa temporalità educante non prendendola come risultato ma come dato da decostruire.

4. La profondità di campo del tempo in formazione

⁸ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 214.

Procedendo per gemmazione, evocare un'immagine correlata a quella del foro, forse, può aiutarci a chiarire il discorso.

Il foro del quadrante propone, e in questo senso trasgredisce il pensiero del senso comune, di bucare la bidimensionalità del quadrante cartesiano del tempo per introdurre una *profondità*. La profondità porta in sé il carattere estatico della compressione e dell'avvolgimento di passato, presente e futuro. Avvolgimento che non può essere scisso da una temporalità che possa dirsi educante in senso proprio, data la continua compresenza delle tre posizioni temporali nella prospettiva che fonda ogni accadere formativo. Il tentativo di analizzare la natura intima di questa profondità che coincide con la generazione e l'individuazione del tempo educante, corrisponderà al gesto del fotografo che chiude il diaframma più del normale, accorgimento usato per poter ottenere un effetto, sulla pellicola, di messa a fuoco multipla. A parità di tempi di esposizione, chi scatta una fotografia in questo modo «allarga» la capacità di gioco fra le lenti per poter tener a fuoco più soggetti che sono disposti a distanze diverse dall'obiettivo. Questo espediente tecnico permette a chi vuole ritrarre la realtà di sfruttare quella che si chiama *profondità di campo*. Proprio la profondità temporale è il campo che va esplorato.

Ponendo in modo radicale la domanda sul rapporto fra la formazione del soggetto e il fenomeno-tempo, è necessario tenere a fuoco contemporaneamente il modo in cui il rapporto di un soggetto empirico con la sua temporalità influisca sulla costituzione del sé e quanto ciò che conosciamo di questo rapporto permetta di individuare delle strutture proprie della relazione temporale fra chi educa e chi è educato, fra chi forma e chi è formato.

5. Prospettive del tempo sociale

Va ricordato che la prima comparsa dell'espressione «prospettiva temporale» è da imputare a Kurt Lewin, che in *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, parla della prospettiva temporale sottolineando l'importanza del futuro come tempo che influisce sul vissuto del presente ovvero sulla tonalità emotiva che questo assume. C'è una complessità della costituzione sociale del tempo, come ha mostrato Elias nel suo saggio, ormai classico, sul tempo⁹, che va indagata sia da un punto di vista materiale che simbolico.

Ciò che si concepisce ed esperimenta oggi come «tempo» è proprio questo: un mezzo di orientamento. In quanto tale, il concetto di tempo ha dovuto essere sviluppato con l'esperienza in un lungo processo di apprendimento che si estende al di là delle generazioni.¹⁰

Il tempo è onnipresente nelle concezioni e rappresentazioni correnti, così come nelle molteplici pieghe dell'organizzazione sociale: esplicitare e assumere apertamente il tempo, quindi, come variabile inerente ai diversi processi sociali è un passo importante nel processo di comprensione delle dinamiche di una società complessa e articolata come l'attuale, così come un prerequisito per presidiare i fenomeni in atto.¹¹ Lo stesso Fraisse sottolineava il fatto che gli atteggiamenti temporali compaiono gradualmente e si inte-

⁹ N. Elias, *Saggio sul tempo*, tr. it. A. Roversi, il Mulino, Bologna 1986.

¹⁰ Ibidem, p. 50.

¹¹ Vd. G. Gasparini, *La dimensione sociale del tempo*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 174.

grano in una vera e propria prospettiva. L'analisi può trovare perciò numerosi influssi in cui si combinano l'approccio al reale che dipende dal temperamento personale e «*il modo in cui siamo stati plasmati dalla nostra storia personale*. Ora proprio questa storia si inserisce in una cultura in cui le istanze temporali possono essere diversamente valorizzate secondo le epoche e le civiltà»¹².

C'è chi, come Pomian, sostiene che il pensiero temporale di ogni individuo si rivela come il prodotto della storia, niente vi è dato e tutto è conquista che egli realizza nel corso del suo sviluppo. Ciò sarebbe valido sia per il tempo quantitativo sia per quello qualitativo. In altri termini «imparando a costruire il tempo, un bambino di oggi riscopre e padroneggia una traiettoria che gli uomini hanno impiegato millenni a percorrere e che, a partire da un tempo locale, eterogeneo, egocentrico e irreversibile, conduce a un tempo universale, omogeneo, reversibile e quantitativo, e forse oltre»¹³.

Prima ancora dell'azienda e delle organizzazioni lavorative, spiega Gasparini, è la scuola che s'incarica di trasmettere fondamentali elementi della cultura temporale presente in un sistema. Questi elementi temporali hanno, come dicevano Marx e Gramsci, un fortissimo contenuto politico, ideologico che se risulta rilevante a livello sociale lo sarà, considerando l'ottica solo apparentemente più ristretta delle pratiche formative, anche a livello personale. L'interiorizzazione da parte dell'individuo dei vincoli e delle «opportunità temporali è divenuto un fattore che condiziona profondamente la vita sia individuale che collettiva, le organizzazioni educative svolgono in proposito una funzione di primo piano, che si esplica a più livelli»¹⁴.

Quando Dewey parlava dei rapporti fra pensiero ed esperienza, aspetti entrambi dipendenti dal rapporto fra soggetto e temporalità e pensava alla formazione come «ricostruzione», aveva in mente proprio il nesso transazionale fra il sistema educativo e quello sociale, *integrato*¹⁵. La formazione come ricostruzione, espressione già linguisticamente legata al movimento nel tempo del soggetto che apprende dalla sua esperienza, deve essere tanto sociale quanto personale, scriveva Dewey.

L'educazione, la formazione come ricostruzione differisce dalle altre concezioni unilaterali. Essa significa che l'esperienza come processo attivo si svolge *nel tempo* e che ogni periodo successivo completa quello precedente; mettendo in luce nessi impliciti ma finora non osservati.¹⁶

Senza dare troppo peso alla coincidenza che per Dewey venivano a rappresentare nel suo «credo» pedagogico la formazione e una concezione del tempo e del futuro come progresso adveniente (la stessa smontata dai teorici della Scuola di Francoforte), quello che qui interessa è altro. Innanzitutto che l'esperienza e la sua interpretazione sono inscindibili dalla loro natura «temporalizzata» e che una comprensione degli eventi formativi e dei cambiamenti nel processo educativo può darsi solo se si ha ben chiara l'importanza della successione e della prospettiva temporale che li incornicia. Alla luce della loro «dinamica» quindi gli elementi significativi del cambiamento in atto nella relazione

¹² P. Rizzi, *I percorsi del tempo. Psicogenesi della temporalità*, Unicopli, Milano 1988, p. 122.

¹³ K. Pomian, *L'ordine del tempo*, Einaudi, Torino 1977, pp. 360-1.

¹⁴ G. Gasparini, op. cit., p. 71.

¹⁵ Cfr. F. Frabboni – F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Bari 1994, pp. 436 sg.

¹⁶ J. Dewey, (1916) *Democrazia e educazione*, a cura di A. Granese, tr. it. E. E. Agnoletti-P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 124.

formativa potranno svelare gli «impliciti» dell'esperienza passata e donare nuove opportunità al futuro.

«L'esperienza è prima di tutto cosa attivo-passiva; non principalmente conoscitiva»¹⁷, nelle stesse parole di Dewey la natura profonda dell'esperienza che anima la formazione come ricostruzione, mostra la sua parentela essenziale con quel movimento attivo-passivo proprio del fenomeno-tempo, osservato da Kant a Heidegger fino a Derrida.

L'esperienza come tentativo implica un cambiamento, ma il cambiamento non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono.¹⁸

Questa «ondata di ritorno» è sia l'appello alla cura etica di ogni gesto pedagogico, ma, d'altra parte, ha indirettamente a che fare con il riattraversamento dell'esperienza, prendendo coscienza delle proprie tipologie di relazione con il tempo, dei propri pregiudizi e vizi teorico-pratici, dei propri fantasmi irrisolti.

Se vale l'analogia fra il piano sociale, collettivo e quello individuale, come ha detto Sue, il tempo diventa un marcatore dello stato di salute del sistema. Le istituzioni laiche sono il modello, insieme alla Chiesa, per analizzare quali sono i fondamenti storico-sociali della temporalità propria della formazione come istituzione di un campo che risponde a bisogni fisici, psicologici e sociali. Da questo punto di vista le analisi della disciplina scolastica riportate da Foucault in *Sorvegliare e punire*, valgono da sole a tematizzare il rapporto triangolare fra tempo, potere e educazione, rapporto fin troppo dimenticato.

Il paradosso della temporalità dell'individuo moderno è specchio del paradosso della temporalità sociale che cerca da sempre una forma *mista* di organizzazione e rappresentazione del tempo fra: un tempo ciclico, interno a istituzioni come la scuola e l'ospedale con giorni tutti uguali e scansioni sempre più oleate; un tempo scientifico-lineare, legato a esigenze pragmatiche della società sempre più incalzanti in virtù della spinta tecnologica; un tempo (supposto) immobile-eterno, che corrisponderebbe a quello dei valori inalienabili e sempre validi. Da Weber a oggi, si è capito che la forma mista è un simulacro e che l'unica variabile indipendente sono solo i meccanismi di controllo e autocontrollo istituzionali. Lo schema dominante sarebbe quello che vede imporsi un sistema di tempo lineare nel quale in realtà opera solo il tempo ciclico, in modo che il bisogno sociale venga saturato *ma* non soddisfatto e il grado di efficienza sia dato solo dal riprodursi ciclico, appunto, delle operazioni istituzionali successive. Di questo sistema di «riproduzione»¹⁹, che coinvolge anche i modelli temporali reggenti le filosofie e le tecnologie formative, hanno spiegato gli aspetti essenziali Bourdieu e Passeron.

Il tempo, socialmente e individualmente inteso, è un indicatore importante. Come scriveva Bachelard, la temporalità fornisce una rappresentazione ideale, sorta di indicatore sintetico la cui funzione è quella di legare la diversità dei componenti della dinamica sociale.²⁰ La funzione prima del tempo è di pensare una certa unità a partire dalla diversità: nella situazione formativa questo vuol dire anche pensare come legati e come

¹⁷ Ibidem, p. 190.

¹⁸ Ibidem, p. 189.

¹⁹ P. Bourdieu – J.-C. Passeron, *La riproduzione: elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini 1974.

²⁰ Vd. G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, PUF, Paris 1961.

elementi da integrare l'esperienza di chi forma e quella di chi è formato. In Bachelard la funzione costitutiva della diversità *nel tempo* è la base di una teoria del sé e della formazione fondate sulla nozione di ritmo, aspetto che approfondiremo di seguito.

Oggi, la questione dell'organizzazione del tempo riguarda numerose istituzioni, fra le prime la scuola, le organizzazioni e l'impresa. Si tenta di ridurre sempre la questione ai suoi aspetti tecnici, spesso perché non si vuole considerare il fatto che rimettere in causa il tempo che produce un'istituzione significa mettere in questione la sua stessa natura, il suo funzionamento, le sue finalità.²¹ Il problema del tempo, quando si pone, «è solo un pretesto per rimettere in questione i suoi *contenuti*. Il malessere temporale aumenta perché c'è un divario crescente tra i tempi istituiti, rappresentati e i tempi come sono realmente vissuti, e più ancora, come li si vorrebbe vivere»²². Credo che questi aspetti valgano anche se si guarda alla questione della temporalità in riferimento al contesto formativo, sia nel pubblico che nel privato, per questo si fa più urgente una pratica che formi e educi alla temporalità.

Forse ha ragione Luhmann quando dice che finché la società guarderà al tempo come movimento non riuscirà a capirlo davvero. In quest'ottica l'attenzione viene catturata solo dalla superficie degli effetti e travolta dalle conseguenze di stress, fretta, intensificazione del ritmo, velocità digitali, perdendo così di vista il vero punto essenziale della complessità, ossia la terribile sproporzione che vige tra la struttura e la semantica della temporalità.²³

La questione del tempo diventa la questione del significato che gli viene attribuito e che la struttura della società attribuisce alla nostra relazione con il tempo. Una volta di più viene confermata la necessità per il processo formativo di interrogarsi sul significato che la temporalità assume nella progettazione e strutturazione dell'esperienza formativa e nei sistemi della sua riproducibilità. Poiché la consapevolezza porta differenza, una differenza che consente alla formazione di nuove identità e nuove personalità di non essere mere riproduzioni, simulacri delle scelte di altri. Questo discorso valido sul piano della formazione individuale trova riscontro nelle parole della sociologia se sempre Luhmann sostiene che la teoria della temporalità dei sistemi sociali è sempre troppo ristretta perché orientata e arroccata solo sulla nozione di durata. Questo blocca la riflessione sulla vera «problematica interna del tempo, cioè la costituzione del presente attraverso la differenza tra due o più orizzonti temporali»²⁴, solo in questo modo passato e futuro, orientamento e accomodamento potrebbero lavorare in modo proficuo per la equilibrata strutturazione delle relazioni umane. Questa differenza fra tempi di diversa natura rende necessaria una riflessione sul ritmo nell'esperienza formativa.

²¹ Cfr. E. Durkheim, M. Mauss, "La révolution du temps choisi" in *Exchange et Progrès*, Albin Michel, Paris 1980.

²² R. Sue, *Il tempo in frantumi. Sociologia dei tempi sociali*, tr. it. C. Ciancalepore, Dedalo, Bari 2001, p. 134.

²³ N. Luhmann, "Temporalizzazione della complessità: la semantica dei concetti temporali dell'epoca moderna" in *Struttura della società e semantica*, tr. it. M. Sinatra, Laterza, Bari 1983, p. 244.

²⁴ *Ibidem*, pp. 234-5.

6. La ritmicità formativa come *chance* di emancipazione

All'inizio del 2017 è stato pubblicato un libro, molto bello e approfondito, di Michel Alhadeff-Jones, studioso ginevrino che insegna anche alla Columbia di New York, intitolato *Time and the Rhythms of Emancipatory Education*. Il testo ha molti pregi e riesce, con un linguaggio chiaro e la forza di un'analisi estremamente accurata, a mettere in evidenza quasi tutti i tratti essenziali di un dibattito – quello su tempo e formazione – che negli ultimi anni ha riacquisito vigore anche negli ambienti accademici di area francofona e anglofona. Condividendo molte delle ipotesi e delle analisi presentate da Alhadeff-Jones, crediamo sia utile presentare il punto di vista espresso in questo studio, poiché permette di illuminare nitidamente in che modo il rapporto tra la temporalità e la ritmicità dei processi formativi abbia conseguenze su una prospettiva pedagogica che ne voglia cogliere le conseguenze in termini di sapere-potere formativo o, come scrive Alhadeff-Jones, in correlazione alle possibilità attuali di una «emancipatory education».

L'introduzione del libro si apre con un enunciato di forte sapore foucaultiano: «time remains fundamentally a locus of power dynamics»²⁵. Alhadeff-Jones ha dedicato negli anni passati alcuni studi, perlopiù usciti in rivista, ad approfondire le relazioni tra la prospettiva della complessità e l'esperienza educativa, tra logica della complessità (specie di matrice moriniana) e l'approccio autobiografico in psicologia e in educazione. Dunque, dal suo punto di vista, il tempo va interpretato assolutamente come un fenomeno complesso, correlato a differenti forme di cambiamento che occorrono a diversi livelli dell'esistenza.

Non c'è dubbio che nelle loro esistenze le persone sentono il tempo come fonte di alienazione, rispetto alle forme emergenti di discriminazione e di conflitto sociale, ma ciò che conta per l'autore è interrogare queste forme da una prospettiva formativa. Risulta cruciale esplorare in modo approfondito in che modo i soggetti possono imparare a sviluppare nuove forme di sensibilità critica in relazione alla loro esperienza del tempo e ai modi in cui essa è modellata dalla società in cui vivono.

Se il tempo è fonte di alienazione, come di recente ha mostrato lo studio di Rosa su accelerazione e alienazione²⁶, si tratta anche di capire non solo come avere delle buone strategie per governarlo quanto di comprendere come affrontare gli assiomi profondi che ognuno ha e che limitano l'esperienza del tempo della quale fa esperienza.

Alhadeff-Jones individua tre fattori fondamentali: 1. la necessità di organizzare eterogenee influenze temporali nella teoria dello studio dei fenomeni temporali nelle pratiche dell'esperienza quotidiana; 2. l'importanza di rinnovare la semantica del tempo, allargando l'immaginazione rispetto al tempo sia nel linguaggio comune sia in quello accademico-scientifico; 3. la focalizzazione sugli aspetti ritmici che caratterizzano l'esperienza temporale – vero cuore dell'ipotesi del libro – sulla scorta di una tradizione che risale soprattutto ad alcune intuizioni di Lefebvre²⁷ sulla *teoria dei momenti* e ai più recenti studi di

²⁵ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, Routledge, London-New York 2017, p. 2.

²⁶ Vedi H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

²⁷ H. Lefebvre, *Critique de la vie quotidienne II. Fondaments d'une sociologie de la quotidienneté*, L'Arche, Paris 1961.

Pineau²⁸, Michon²⁹ e Sauvanet³⁰, che privilegia una comprensione complessa e transdisciplinare del ritmo come fattore costitutivo dell'esperienza umana di formazione.

Questa prospettiva viene sviluppata in un confronto serrato con l'analisi accurata dei ritmi della vita quotidiana – come suggerito dagli studi di Lefebvre degli anni Sessanta – e con le conseguenze di tale prospettiva rispetto ai metodi educativi. L'ipotesi dello studio di Alhadeff-Jones, che adotta l'approccio *multireferenziale* teorizzato in pedagogia da Jacques Ardoino³¹, sostiene che ripensando il nostro rapporto con il tempo e il ritmo possiamo ripensare il nostro rapporto con l'educazione, esplorando la complessità del ritmo e dell'evoluzione teorica e pratica in campo pedagogico, privilegiando le questioni dell'autonomia e dell'emancipazione.

Una delle prime definizioni significative di ritmo si trova in Democrito, secondo il quale è una forma che si trasforma nel tempo: in questa definizione – a conferma di quello che abbiamo poco fa sottolineato con Luhmann – i due aspetti chiave sono l'ordine e il movimento. In Platone, nella *Repubblica*, nella parte dedicata a melodia e ritmo, il ritmo si trova al centro della concezione etica che fonda l'idea platonica dell'educazione. Molti esempi storici illustrano i modi in cui il ritmo in educazione partecipi della riproduzione dell'ordine politico e sociale, concorrendo al controllo degli *habiti* e degli standard temporali adottati dalle differenti società e culture.

Gradualmente nella seconda parte del XX secolo emerge come tratto importante la questione del conflitto tra diverse temporalità: quella del tempo ordinato dell'efficienza delle istituzioni educative e quello proprio del ritmo individuale dell'educando – la nostra iniziale definizione di 'tempo educante' complessifica e rende esplicito questo tratto. Inoltre emergono le *discontinuità* come aspetti strutturali dell'educazione informale, permanente, specie negli studi sugli aspetti vocazionali nei processi formativi, legati al rapporto tra studio ed esperienza lavorativa.

Alhadeff-Jones si chiede, nel suo studio, partendo dall'evidenza dell'accelerazione della vita e della società odierna, cosa possa significare emanciparsi in questo contesto sociale? Oltre la retorica del dualismo veloce/lento – che ha in parte caratterizzato la letteratura sul tempo degli anni Novanta del secolo scorso – si tratta piuttosto di esplorare i *pattern ritmici*, per capire come i soggetti con attività sociali, discorsive, corporee mostrano forme di organizzazione del tempo che hanno effetti emancipatori e di *agency*.

Investigando il movimento dei ritmi educativi s'interrogano i ritmi personali e il possibile ruolo giocato dall'esperienza della discontinuità nel processo di emancipazione. Nella parte finale del suo libro, infatti, l'autore si confronta con alcune fra le maggiori teorie critiche educative del Novecento (Freire, Rancière, Mezirow) e nell'ultima parte si concentra sul rapporto tra autobiografia³² e ritmicità dell'emancipazione. La matrice moriniana di Alhadeff-Jones emerge anche dalla sua attenzione ai ritmi biologici. Lo studio del senso del tempo degli organismi viventi diviene una fondata giustificazione

²⁸ G. Pineau, *Temporalités en formation: Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Paris 2000.

²⁹ P. Michon, *Les rythmes du politique*, Les Praires Ordinaires, Paris 2007.

³⁰ P. Sauvanet, *Le rythme et la raison. Vol. 1 e 2*, Kimé, Paris 2000.

³¹ Vedi J. Ardoino, "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives" in «Pratiques de Formation / Analyses», nn. 25-26, pp. 15-34.

³² Alhadeff-Jones è stato allievo di Pierre Dominicé, che ha per primo in Francia sviluppato la relazione tra histoire de vie e educazione degli adulti.

scientifico per la tensione a pensare il tessuto di relazioni temporali riguardanti i sistemi viventi come perennemente intrecciate.

Un concetto interessante, che funge da punto di riferimento essenziale per comprendere la questione del ritmo nei processi educativi e nell'esperienza formativa, è quello di *temporal constraints*³³, che indica gli effetti di temporalità eterogenee che confinano e mettono in tensione le operazioni attivate dai fenomeni educativi, come l'apprendimento individuale e collettivo, la trasformazione o lo sviluppo personale. L'analisi cerca di mostrare come la storia dell'educazione sia costellata dall'emergenza di successive, concomitanti e intrecciate strategie che cercano di controllare i *temporal constraints* già esistenti, per esempio fisiologici, cognitivi, discorsivi, produttivi e sociali. In questo senso Castoriadis³⁴ diventa un riferimento importante per capire in che modo il tempo identitario e il tempo immaginario dell'istituzione siano sempre inseparabili dal tempo dell'azione sociale. Il riferimento a questo autore inoltre mostra in che senso la costituzione immaginaria del tempo tenda a coprire e negare la temporalità 'dell'eterità-alterazione', teorizzata dalla *pars construens* degli studi del filosofo greco-parigino. Questa prospettiva testimonia anche dei modi in cui il contesto socio-storico dia effettivamente la forma alla temporalità educativa vigente.

Provenendo da queste premesse si approda alla questione della *ritmanalisi* applicata all'esperienza formativa e ai processi educativi – sulla scorta degli studi di Michon e Sauvanet. Il ritmo ha due aspetti cruciali: a. caratterizza il rapporto con il cambiamento e le relazioni tra i cambiamenti di diversa natura; b. si riferisce al modo specifico in cui noi percepiamo il tempo: il ritmo rende l'essere umano *sensibile* al tempo. Il ritmo rende percepibile il tempo, gli dà una direzione, permette di costruire un significato e un ordine al tempo, mutandolo da un fenomeno astratto a un'esperienza concreta.

Uno dei vantaggi fondamentali che discendono dall'analizzare la complessità del temporalità formativa grazie alla lente dei pattern ritmici risiede nel fatto che tale approccio permette di comprendere simultaneamente le complementarità e gli antagonismi che caratterizzano quei fenomeni – essenzialmente temporali e cruciali per la formazione – che possiamo chiamare cambiamento e trasformazione. In questo senso la ritmanalisi dei processi formativi ha tratti analoghi a quella *profondità temporale* che abbiamo descritto in apertura del nostro discorso. Il ritmo indica tale profondità e, allo stesso tempo, suggerisce che considerare – diacronicamente e sincronicamente – le discontinuità, le «fratture», scriveva Lefebvre, e il tempo frammentato da una prospettiva pedagogica può essere un modo di generare crescita e cambiamenti emancipatori. L'emancipatory education, per Alhadeff-Jones, si presenta infatti come «un processo organizzato attraverso il quale il soggetto può collegare ciò che nella sua vita si presenta come frammenti e discontinuità»³⁵.

Per Alhadeff-Jones teorizzare i ritmi di un'educazione emancipatoria costituisce in sé un atto di critica dei *temporal constraints* che ordinano in modo costrittivo la nostra vita sociale e individuale, non solo perché provvede a fornire una lente e una cornice teori-

³³ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, op. cit., p. 52.

³⁴ C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Le Seuil, Paris 1975.

³⁵ M. Alhadeff-Jones, *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, op. cit., p. 136.

ca ed epistemologica per discernere, interpretare, giudicare e affrontare le condotte e le strategie temporali di potere che modellano l'educazione. In nuce, l'attività stessa del 'teorizzare' – e del «theorizing the rhythms of emancipatory education» – è un atto critico e trasgressivo³⁶, che agendo il *suo* specifico ritmo presenta e produce una possibilità di sperimentare e nutrire nuovi modi di connettersi al ritmo del mondo, degli altri, al proprio intimo *passo*, per riappropriarsi di un'esperienza profondamente umana e formativa.

7. Genealogia della temporalità formativa

La profondità è ormai sostituita da più superfici, da concezioni di pratiche, discorsi e giochi testuali. Si ha la sostituzione del soggetto alienato con il soggetto frammentato. [...] Il declino dell'oggetto potrebbe anche essere caratterizzato come il declino delle grandi tematiche moderne-avanzate del tempo e della temporalità. Si è detto spesso che noi viviamo oggi in una dimensione sincronica piuttosto che diacronica, e io credo che almeno empiricamente sia possibile sostenere che la nostra vita quotidiana, la nostra esperienza psichica, i nostri linguaggi culturali sono dominati oggi da categorie di spazio piuttosto che da categorie di tempo, come accadeva invece nel periodo precedente del moderno avanzato propriamente detto.³⁷

Queste parole di Jameson ribadivano, già molti anni fa, l'importanza di un'analisi rigorosa delle dimensioni temporali che costruiscono la nozione di soggetto post-moderno e la necessità di un ribilanciamento della sensibilità sociale fin troppo informata e formata dal paradigma spaziale.

Il tempo è riconoscibile in pressoché tutte le funzioni psichiche e le funzioni temporali sono componenti essenziali del fenomeno mentale, del processo di strutturazione della personalità e, di conseguenza, di qualunque tipo di relazione formativa. La società, la cultura e il sistema della loro riproduzione «incidono nella elaborazione di tempi individuali e collettivi e incidono altresì in ordine alla formazione di categorie personali in virtù delle quali percepire, elaborare, vivere un *certo tempo* nella concretezza della vita quotidiana».³⁸

In ambito pedagogico, come atteggiamento di fondo, non credo ci si possa limitare a riproporre sul piano educativo le analisi condotte in campo psicologico sul fenomeno-tempo, spesso fuorviate, per ovvi fini clinici o sperimentali, da parametri del tutto estrinseci alla ricerca educativa. L'apporto degli studi psicologici mettono sulla buona strada un'analisi pedagogica delle dimensioni temporali almeno sotto due aspetti: se approfondiscono le modalità attraverso le quali si rendono esplicite le nostre attitudini e condotte temporali (basti pensare agli studi ormai classici di Fraisse)³⁹; se elaborano teorie sulle modalità attraverso le quali ha origine e si struttura la genesi del concetto di tempo in ogni fase della vita umana con particolare riferimento all'età dello sviluppo (terreno di studi nel quale Piaget, per primo, ha fatto scuola)⁴⁰.

Come abbiamo già sottolineato, quello che consideriamo essenziale è un approccio al fenomeno-tempo in educazione che ne evidenzi i presupposti e i principi di struttu-

³⁶ Vedi Ibidem, pp. 215-216.

³⁷ F. Jameson, *Il post-moderno e la logica del tardo capitalismo*, Garzanti, Milano 1989, pp. 34 sg.

³⁸ G. Vico, *Tempo ed educazione nel postmoderno*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 117-8.

³⁹ P. Fraisse, *Psychologie du temps*, PUF, Paris 1967.

⁴⁰ J. Piaget, *Lo sviluppo della nozione di tempo nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

razione. Partiamo dal presupposto che una strutturazione temporale sia essenziale alla *disposizione*, progettazione, attuazione e rielaborazione di un evento formativo. Per questi motivi bisogna spostare l'attenzione e interrogare questa strutturazione, individuarne i principi di modellizzazione per poterne essere consapevoli, non essere agiti da essi e in tal modo instaurare una dialettica positiva con l'agire educativo. Questo è possibile se si assume come dato di primaria importanza la storia degli effetti dei modelli di temporalizzazione che agiscono nei dispositivi pedagogici.

Il primo assunto è quindi che la *determinazione del tempo*, intesa come uno dei fattori cruciali per stabilire la differenza specifica fra un evento qualsiasi e un evento formativo, sia ineludibile per una «comprensione» delle pratiche pedagogiche.

Un tale tentativo di analisi della temporalità non vuole proporre, idealisticamente, una sorta di topologia rigida. Piuttosto intende fornire prova del fatto che ogni teoria pedagogica così come custodisce in modo latente, a volte persino inconsapevolmente (come ci hanno insegnato a capire Marx, Nietzsche e Freud), un fattore ideologico, *contiene* allo stesso modo un modello di temporalità che agisce nelle sue fibre più intime.

La consapevolezza su tali tipologie temporali non è funzionale alla proponibilità, per differenza o analogia, di ulteriori modelli di temporalità che debbano fondare e costruire nuove proposte educative, come abbiamo mostrato facendo riferimento all'analisi dei pattern ritmici in educazione. Il nostro vorrebbe essere, nella migliore delle ipotesi, un tentativo di analisi (poco presente e necessaria in ambito pedagogico) dei modelli temporali latenti. In tal modo si rendono disponibili più elementi per una loro decostruzione e interpretazione, affinché si possa fare educazione confrontandosi con essi, intendendoli come possibilità, come dati sempre passibili di verifica, sempre descrivibili come frutto di una costruzione scelta e mai come dati validi a priori.

Tale confronto critico con i modelli temporali, ci appare urgente poiché in essi il soggetto empirico, educante ed educato, è continuamente e inevitabilmente preso, soggetto e continuamente frutto di questo fascio di azioni condizionanti che lo generano (al di là del quale il soggetto sarebbe semplice funzione-finzione). Poiché è sempre il dispositivo che crea il «suo» soggetto.

Dentro questo confronto critico si apre la possibilità di pensare e agire il tempo in modo *aperto*, e questo non solo in ambito pedagogico ovviamente; aperto a nuove possibilità temporali che siano tutt'uno con il conoscere e l'agire. Questa apertura della dimensione temporale del dispositivo potrebbe essere l'esito di un'analisi genealogica della temporalità formativa.

La genealogia, per Michel Foucault non si oppone alla storia, al contrario entra in conflitto con un «dispiegamento metastorico dei significati ideali e delle infinite teleologie. Si oppone alla ricerca dell'*origine*».⁴¹ La storia del legame fra temporalità e formazione è costellata di teleologie che hanno cercato di dar forma alla prassi educativa a partire da una missione da compiere anziché dall'affrontare il compito dell'incontro pedagogico come una possibilità aperta.

La formazione, schiacciata da prospettive trascendenti di vario genere e natura, ha finito così per trasformarsi nella copia triviale della politica. Le ideologie di vario colore

⁴¹ M. Foucault, "Nietzsche, la genealogia, la storia", in *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino 1977, p. 30.

hanno azzerrato il contributo formativo dei saperi locali. Le tradizioni di questi saperi e dei loro discorsi venivano annullati da visioni metastoriche completamente scollate dalle esigenze e dalle urgenze della materialità educativa. La genealogia foucaultiana vale a maggior ragione per quel che riguarda la temporalità formativa, che insieme alla spazialità rappresenta l'ossatura primitiva, e quindi più resistente, di ogni dispositivo pedagogico.

In questa attività, che si può chiamare dunque genealogica, vedete bene che in realtà non si tratta affatto d'opporre all'unità astratta della teoria la molteplicità concreta dei fatti. Non si tratta affatto di squalificare l'elemento speculativo per opporgli, nella forma di uno scientismo banale, il rigore di conoscenze ben stabilite. Non è dunque un empirismo che attraversa il progetto genealogico, e nemmeno un positivismo nel senso ordinario del termine. Si tratta in realtà di far entrare in gioco dei saperi locali, discontinui, squalificati, non legittimati contro l'istanza teorica unitaria che pretenderebbe di filtrarli, gerarchizzarli, ordinarli in nome d'una conoscenza vera e dei diritti d'una scienza che sarebbe detenuta da qualcuno.⁴²

La genealogia non è contro il sapere, in essa si mette in atto un'insurrezione dei saperi impliciti non tanto contro i contenuti, i metodi o i concetti, ma contro gli effetti di potere che sono legati all'istituzione e al funzionamento di un discorso scientifico organizzato all'interno della società e che immediatamente, diceva Foucault, predispone un apparato pedagogico che lo sorregga capillarmente.

La questione della temporalità formativa, quindi, non è solo cruciale perché, come aveva ampiamente spiegato in *Sorvegliare e punire*, rende il dispositivo disciplinare onnipervasivo, ma perché la concezione e il discorso della temporalità rappresentano il cuore di ogni processo di soggettivazione, ossia l'istanza che nello stesso tempo può chiudere o aprire il «complesso di esistenze» regolato dal potere-sapere.

L'intreccio fra temporalità e pratiche di sé rappresenta il punto di resistenza dove può «crearsi» la possibilità etica della trasformazione dei soggetti: questo intreccio rappresenta un nodo vitale che oggi la formazione non dovrebbe mai sottovalutare.

⁴² M. Foucault, "Corso del 7 gennaio 1976", in *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino, Einaudi, Torino 1977, p. 168.

English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale – Università di Firenze

Corresponding author: davide.capperucci@unifi.it

Abstract. This paper focuses specifically on the development of design and teaching competences for pre-service and in-service EFL teachers in primary school which is considered as an essential aspect of the professionalism of teachers. According to the national and international literature, it addresses some epistemological and methodological aspects of EFL curriculum design with particular reference to how this is dealt with in the Italian school system, even though most of the reflections and methodological proposals that are here presented may be useful for any school system.

Keywords. EFL teaching and learning, primary school, instructional design, language competences

1. Introduction

In the last decades, parallel to the development of European and national policies on foreign language learning and teaching¹, the pedagogical reflection on these themes has devoted increasing attention to curricular issues and how to teach a second language or more foreign languages effectively². This requires specific teacher expertise in the area of curriculum design, which must be treated with methodological rigour. In fact good educational actions, even before being implemented need to be thought out and carefully planned by reviewing the many variables (contextual, educational, organizational, emotional, relational, etc.) that accompany the teaching-learning process and the teacher-learner educational relationship.

¹ Council of the European Union, *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*, Brussels, 20 May 2014, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/133790.pdf (last viewed 29/07/2017); M. Byram, L. Parmenter, *The Globalisation of Language Education Policy*, Bristol, Multilingual Matters, 2012; S. Rixon, *Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide*, London, British Council, 2013; Commission of the European Communities, *Language Learning at pre-primary school level: making it efficient and sustainable – A Policy Handbook*, Commission Staff Working Paper, European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), Brussels, EU Commission, 2011.

² J.H. Hulstijn, *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and Research*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2015; A. Pinter, *Children learning second languages*, London, Palgrave Macmillan, 2011; R. Ellis, *Language teaching research and language pedagogy*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012; G. Jacobs, T. Farrell, *Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*, in «TESL-EJ», 5(1), 2001, pp. 1-16; R. Ellis, *Language teaching research and language pedagogy*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.

Within the range of competences that a teacher should master, design plays a fundamental role to guide instructional action in an intentional, systematic and thoughtful way. School curriculum design requires the activation of intellectual, operational, relational and technical resources, aimed at ‘translating’ a specific vision of the world and human beings into instructional actions. It always implies being based on an objective, because design cannot be considered a simple technique which is transferable to different contexts, but needs to be adapted to specific learning situations, checking out to what extent it can change and improve the current situation. First of all, to design means to start from the analysis of the existing situation so as to move towards the future, towards the identification of concrete paths of reality which are able to transform and support an approach aimed at continuous improvement³.

There are two main aspects that best characterise design in school-contexts (as well as in other training contexts): the conceptual, creative, constructive perspective on the one hand, and the control, guidance, monitoring and evaluation aspects on the other. In the first case, through a bottom-up approach, possible lines of action aimed at problem solving or needs satisfaction are considered. In the second case, design allows the “control” of learning processes and teaching products; this increases the effectiveness and efficiency levels of learning activities, by intervening, even during ‘construction’, in relation to the re-definition of objectives, strategies, methods and means in order to achieve the final result. As Hargreaves and Hopkins⁴ maintain design flexibility plays a very important role in the success of instructional activity.

In the pedagogical literature⁵ have provided various interpretative models of the teacher professional profile, and each of them stresses the importance of design competences as a distinctive feature of teacher professionalism.

2. Teaching English as a foreign language in Primary School

In the current school-context, with regard to the teacher professional profile, design competence is a key element. In fact, improvement in the quality of pupils’ learning can only be pursued by investing in the empowerment of teachers’ initial training and vocational skills.

³ C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, New York, Routledge, 2013; W.J. Rothwell, H.C. Kazanas, *Mastering the instructional design process: A systematic approach*, London, John Wiley & Sons, 2011.

⁴ D.H. Hargreaves, D. Hopkins, (Eds.), *Development planning for school improvement*, London, Cassell, 1994.

⁵ P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1999; C. Danielson, *Evaluations that help teachers learn*, in «Educational Leadership», 68(4), 2011, pp. 35-39, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx> (last viewed 30/07/2017); C. Kyriacou, *Essential teaching skills*, London, Stanley Thornes, 2007; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; C.E. Feistritz, S. Griffin, A. Linnajarvi, *Profile of teachers in the US, 2011*, Washington, D.C., National Center for Education Information, 2011; G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, *The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPI Model*, in «Formazione Persona Lavoro», 15, 2015, pp. 89-104. <http://www.unibg.it/dati/bacheca/434/77339.pdf> (last viewed 15/02/2016); D. Capperucci, M. Piccioli, *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

The initial development and ongoing review of teacher professional competences, are aspects that internationally the OECD, UNESCO and the European Union recognize as a priority, not only to raise the quality of education systems in various countries, but also, to increase European competitiveness. The quality of teaching and teacher professionalism is now recognized as a strategic factor both for education and social growth policies⁶.

The development of design competences is a key activity also in EFL teaching in Primary School, as evidenced in many studies conducted in Europe and other parts of the world⁷. Therefore, it is important that this aspect be developed with a lot of attention from the initial training of future teachers, giving it ample consideration within the educational offer for the Degree Courses in Primary Education, be that in courses, workshops and/or the practicum.

As stated by the Italian school legislation, such curriculum design competences must respect the provisions reported in the *National Guidelines for the Curriculum* published by the Ministry of Education, University and Research⁸. The latter represent the national curriculum that all Italian schools of the first cycle are called upon to implement, therefore, they constitute a constant reference point for instructional design.

In order to provide common guidelines to support EFL teachers' work, the *National Guidelines* have clearly defined two aspects, which will be detailed in the following sections:

1. purposes and epistemological foundations of teaching English in Primary School;
2. specific competences, knowledge and skills to be pursued over the five years of compulsory English language teaching in primary school.

2.1 Epistemological foundations of TEFL with young learners

The *National Guidelines* identify the cultural framework of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) to guarantee the single nature and equity of the national education system, as well as to support teachers' work. In emphasizing the formative value of teaching English in primary schools, the *National Guidelines*, in addition to the mother language, assign two specific purposes to the learning of English:

⁶ OECD, *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, Paris, OECD Publishing, 2013a, http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en (last viewed 28/07/2017); OECD, *Teacher for the 21st century. Using evaluation to improve teaching*, Paris, OECD Publishing, 2013b, <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> (last viewed 30/07/2017); UNESCO, *Unesco strategy on teachers (2012-2015)*, 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775E.pdf> (last viewed 30/07/2017); UNESCO, *Teachers and educational quality: Monitoring Global Needs for 2015*, 2015, <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/teachers06-en.pdf> (last viewed 30/07/2017); Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, Improving the Quality of Teacher Education*, COM (2007) 392 final, 2007, http://www.cde-pc.it/documenti/20070803COM_2007_392.pdf (last viewed 30/07/2017); Commission of the European Communities, *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*, 2011, http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf (last viewed 30/07/2017).

⁷ M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza, W. McEvoy, *European profile for language teacher education: A frame of reference*, Brussels, European Commission, 2004; M. Grenfell, M. Kelly, D. Jones, *The European Language Teacher: Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*, New York, Peter Lang Publishing, 2003.

⁸ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo*, in «Annali dell'Istruzione», numero speciale, 2012.

1. develop multilingual and multicultural competences within a complex, multiethnic and globalized society;
2. acquire the initial tools to practice active citizenship in the context in which the pupil lives and even beyond the borders of the national territory.

On the basis of the achievement of these objectives, some guiding criteria taken from the *National Guidelines* are proposed here:

1. *Competences in foreign languages and European citizenship.* By coming into contact with other European languages, the pupil is able to deepen his/her awareness of European citizenship, thus, developing a diversified repertoire of linguistic and cultural resources becomes a tool to interact with others, even when “the other” belongs to very distant cultural and geographical contexts. In fact, studying different languages, a pupil learns to recognize the existence of different linguistic and cultural systems and experiences the variety of means that every language has to think, speak, communicate, convey emotions⁹.

2. *Horizontal and vertical aspects of teaching and learning EFL.* To make sure that learning becomes a highly educational activity, to the extent that it contributes to a person’s growth and development considering the local and global context of which the pupil is part, it is necessary that teaching EFL is not an episodic event, fragmented, disconnected from the rest of the curriculum; it is essential that it is designed identifying horizontal connections with other subjects and developing vertically the progression of knowledge and competences needed to pass from one order of schooling to another. The horizontal and vertical aspects of the English Language curriculum must also be read in the perspective of building a synergic connection between the formal learning, that pupil acquires in school, and the non-formal and informal learning, with which (s)he comes into contact with in everyday life. With regard to English language learning, this transversal dimension, that links the contexts of life and the child’s learning, is very strong. Indeed, in everyday life (s)he interacts, even unconsciously, with linguistic expressions, terms, phrases, idioms in English, conveyed mostly by the mass media and the Internet, which can be quite very familiar to him/her because they already belong to his/her linguistic heritage. The latter does not represent a *linguistic shock* for the child, i.e., a refusal for all that (s)he does not fully understand *about* the new language. The habit of using words borrowed from other languages assumes an absolute naturalness and spontaneity, so they are not perceived as “strange” because they are related to the common lexicon used in activities, situations and forms of interaction that are constantly present in everyday life¹⁰.

⁹ L. Sercu, *The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity*, in «Intercultural education», 17(1), 2006, pp. 55-72; C. Garrido, I. Álvarez, *Language teacher education for intercultural understanding*, in «European Journal of Teacher Education», 29(2), 2006, pp. 163-179; R. Johnstone, *Addressing ‘The Age Factor’: Some Implications for Language Policy. Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Reference Study*, Stirling, University of Stirling, 2002.

¹⁰ B. Tomlinson, *Materials development in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011; J. Enver, (Eds.), *Ellie. Early Language Learning in Europe*, British Council, UK, 2011.

3. *Interdisciplinary connections and “new humanism”*. As Gibbons¹¹ says, it is important to provide common design spaces between English and other subjects, implementing the concept of “new humanism” present in the *National Guidelines*. This means that the school is called upon to help a pupil recognize the relationships between his/her personal microcosm and the macrocosm of humanity and the planet, because what happens in the world affects everyone’s life and at the same time every person is responsible for the future of humanity¹². To educate children to this awareness and responsibility it is necessary to have a large store of knowledge, which, however, does not coincide with the accumulation of lots of information in many areas, but rather requires full mastery of single subjects and, simultaneously, the ability to process multiple connections at interdisciplinary level. Common curriculum design, which is easier in primary school because of the presence of a smaller number of teachers than at other school levels, can become an area of intervention aimed not only, at language development, but also, at cognitive development and the construction of transversal competences such as the *bridging*, of Feuerstein¹³. In this sense, it stimulates the development of associational and connectivist thought, through which the child uses knowledge learned in different contexts and subjects to structure and solve problems. It no longer operates within single subjects but in the broader perspective of learning to learn¹⁴.

4. *Build relationships between the mother-tongue and EFL*. As regards the relationship between the mother-tongue and English, special care must be taken (starting in the first grades) to identify phonological peculiarities and differences in pronunciation, so as not to generate difficulties in understanding and speaking¹⁵. In this regard it is appropriate for the teacher to stimulate the child’s ability to take control of multiple pronunciation and intonation patterns to activate as naturally as possible a multilingual system¹⁶.

5. *Methodologies for teaching EFL: using a communicative approach*. From a methodological point of view, the use of a communicative approach to language learning must be favoured, especially in consideration of the different coding systems of phonemes into graphemes which exists between the English and Italian languages. The use of the spoken language should be introduced by the teacher in a systematic way, proceeding gradually according to the complexity of the language structures presented. On the other hand, speaking English for the child has to become a natural activity, preferably integrated with the use of creative and interactive games that can be supported by other non-verbal languages (music, movements, images, etc.) to promote participation and involve

¹¹ P. Gibbons, *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Portsmouth (NH), Heinemann, 2002.

¹² MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo*, cit., 2012, p. 11.

¹³ R. Feuerstein, M.B. Hoffman, *Teacher’s guides to the Feuerstein instrumental enrichment Program*, Washington, DC., Curriculum Development Associates Inc., 1988.

¹⁴ J.-C. Beacco, M. Fleming, F. Goullier, E. Thürmann, H. Vollmer, *The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training*, Strasbourg, Council of Europe, 2015, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf (last viewed 06/08/2017).

¹⁵ J.H. Hulstijn, *Language Proficiency in Native and Non-native Speakers. Theory and Research*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2015.

¹⁶ M. Celce-Murcia, L. McIntosh, *Teaching English as a second or foreign language*, Boston (MA), Heinle & Heinle, 1991; S. Garton, F. Copland, A. Burns, *Investigating global practices in teaching English to young learners*, in S. Sheehan (Ed.), *British Council Research, Vol. 1*, 2013, pp. 35-69.

ment in cooperative learning activities¹⁷. At primary school level the use of a grammatical approach to learning English is not recommended. Such an approach, in addition to compromising the child's learning motivation, may generate confusion between different grammatical and syntactical systems¹⁸. In fact, the *National Guidelines* provide grammar knowledge as a task reserved for lower secondary school, where pupils can gradually recognize, rework and internalize modes of communication and rules of a foreign language, being able to understand much more easily the way the new language functions. It is important instead to promote a gradual integration of the elements of the new language in the native language system (or any other language spoken by the pupil) expanding implicitly the ability to manage various language components (phonetic, phonological, syntactic and semantic aspects)¹⁹.

6. *Gradual development of writing competences*. Correlated to the increasing importance to be given to oral language, special attention has to be paid to the moment related to the introduction of writing. This should be presented in a gradual way and preferably from the third grade onwards. Initially writing will be limited to keywords to include in conceptual maps and diagrams, simple expressions related to the child's experiences to culminate, at the end of the fifth grade, with brief descriptions and presentations. Among the multiple language competences to be pursued, writing is definitely the lowest priority in primary school, also in consideration of specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia, dysorthography) that usually emerge at this school level and that may be, in some way, also increased in the mother-tongue by an approach to English which focuses too much on writing²⁰.

7. *Teaching EFL, ICT and international learning experiences*. Right from the start of primary school it is recommended to accompany active and participatory teaching methodologies by the use of ICT (computers, tablets, interactive white boards (IWBs), interactive tablets, educational software, etc.), which in many cases are often used by children at home. These can be useful to expand space and time for learning, creating opportunities to be in contact with the language even out of school and promote informal social interactions between individuals, school groups and local communities²¹. To this end, it is very

¹⁷ J.K. Shin, *Ten helpful ideas for teaching English to young learners*, in «English Teaching Forum», 44(2), 2006, pp. 2-13; A.L. Herrell, M.L. Jordan, *50 strategies for teaching English language learners*, Boston, Pearson, 2015.

¹⁸ S.J. Savignon, *Communicative language teaching: State of the art*, in «TESOL quarterly», 25(2), 1991, pp. 261-278; P. Foster, *Task-based language learning research: Expecting too much or too little?*, in «International Journal of Applied Linguistics», 19, 2009, pp. 247-263; J. Lee, *Tasks and Communicating in Language Classrooms*, Boston, McGraw-Hill, 2000; T. Lynch, J. Maclean, *Exploring the benefits of repetition and recycling of a classroom task*, in «Language Teaching Research», 4(3), 2000, pp. 221-250.

¹⁹ E. Guerin, *Progettazione per "unità di competenza" e insegnamento della lingua inglese: dal Common European Framework of Reference alle Indicazioni Nazionali*, in D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Perticone (Eds.), *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2016; P.H. Hiep, *Communicative language teaching: Unity within diversity*, in «ELT Journal», 61(3), 2007, pp. 193-201; J.C. Richards, T.S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.

²⁰ A. Applebee, *Alternative models of writing development*, in «Perspectives on writing research, theory, and practice», 2000, pp. 90-110.

²¹ K.E. Holbert, G.G. Karady, *Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom*, in «Education, IEEE Transactions on», 52(1), 2009, pp. 31-38; S. Mumtaz, *Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature*, in «Journal of information technology for teacher education», 9(3), 2000, pp. 319-342; M. Muscarà, R. Messina, *Perceived competency, perceived ICT usefulness in classroom and teachers training models*, in «Italian Journal of Educational Research»,

important for the school to participate in European projects such as Comenius, Erasmus+, E-twinning, etc. that may facilitate the exchange and interaction with schools and pupils who come from other countries, by joining in with activities and partnerships where English is used as a *lingua franca*, a language to communicate with everybody. Doing so, pupils can move step by step from an interaction centered essentially on their own needs to a communication oriented towards other stakeholders, peers and adults, experiencing cultural differences and similarities, the personal habits of others and the traditions of other countries, as well as starting to develop intercultural sensitivity²².

8. *Reflection on language and self-assessment of EFL learning.* Only in rare cases and especially with pupils who have a high level of competence, or in cases where children themselves highlight specific linguistic aspects about language conventions and linguistic rules, syntactic structures, similarities and differences between Italian and English, will the teacher deal with caution and gradually with simple aspects of linguistic reflection²³. Such activities, in a certain way, may also be used to enhance the ability of self-assessment and awareness about how pupils acquire an ability which is important to develop in all pupils from the start of primary school²⁴.

2.2 EFL curriculum design and organization

Based on the guideline criteria mentioned in the previous section, EFL curriculum design must be focused on the achievement of specific results declined in terms of knowledge, abilities and competences. In line with the structure of the *National Guidelines* (2012), the competences to be pursued are reported primarily in the *Student Profile* (SP – It. Profilo dello studente) and then in the so-called *Outcomes for competence development* (OCD – It. Traguardi per lo sviluppo delle competenze); knowledge and abilities of each subject instead are expressed by *Learning objectives* (LO – It. Obiettivi di apprendimento).

The *Student Profile* describes the general competences related to all teaching subjects as well as to those linked to citizenship education (Civics) that a pupil should possess at the end of the first cycle of education. Recently, the Ministry of Education in Act no. 3/2015 about the certification of achievements provided an intermediate level of the *Student Profile* competences at the end of primary school, highlighting the extent to which these competences must be developed in an eight-year period of education (*Table 1*).

13, 2015, pp. 181-196; C. Lankshear, M. Knobel, *New technologies in early childhood literacy research: A review of research*, in «Journal of Early Childhood Literacy», 3(1), 2003, pp. 59-82.

²² B. Barros García, G. Kharnásova, *La interculturalidad como macro-competencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual*, in «Porta Linguarum », 18, 2012, pp. 97-114.

²³ M. Byram, *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, in: «Multilingual Matters», Vol. 17, 2008, pp. 522-541.

²⁴ D. Little, *The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process*, in «Language Testing», 22(3), 2005, pp. 321-336; D. Little, G. Erickson, *Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the Common European Framework of Reference for Languages*, in «Annual Review of Applied Linguistics», vol. 35, 2015, pp. 120-139; Y. G. Butler, J. Lee, *The effects of self-assessment among young learners of English*, in «Language Testing», 27(1), 2010, pp. 5-31; A. Hasselgreen, G. Caudwell, *Assessing the Language of Young Learners (British Council Monographs on Modern Language Testing)*, Sheffield, Equinox Publishing, 2016.

Type of school	Student profile competence indicators
Primary school	The pupil is able to express him/herself in English at elementary Level and to communicate in an essential way in simple everyday situations.
Lower Secondary school	Meeting people of different nationalities, pupil is able to express him/herself in English at Elementary Level and to communicate in an essential way in simple everyday situations, using a second European language. (S)he uses English language to work with information and communication technologies.

Table 1 - Student profile competence indicators related to EFL teaching

The *Outcomes for competence development*, which are prescriptive and common to all private and state schools within the Italian education system, are provided at the end of the fifth grade of primary school and constitute constant references for teachers, in so far as they indicate cultural and educational paths to follow and help to finalize instructional action towards pupil's integral development. In the first cycle schools (primary and lower secondary schools) the *Outcomes* represent criteria for assessing the expected competences and schools must work to ensure that every pupil can achieve them, to guarantee the unity of the national system and quality of service. They correspond to the A1 level of the Common European Framework of Reference for Languages²⁵ (Table 2).

The pupil comprehends oral and written messages related to familiar areas.
The pupil describes orally and in written form aspects of life, the context where he lives, matters related to immediate needs.
The pupil plays an active role in group games, communicates in an understandable way, even using pre-structured phrases and sentences, in simple and routine information exchanges.
The pupil performs tasks following the instructions given by the teacher in a foreign language, makes demands and asks explanations.
The pupil identifies some cultural elements and understands relationships between linguistic forms and foreign language uses.

Table 2 - Outcomes for competence development at the end of primary school

The *Learning objectives* represent the knowledge and abilities functional to achieve the *Outcomes for competence development*. They are not prescriptive, so those proposed in the text of the *National Guidelines* can be taken as they are, or adapted by each school according to its own specific educational offer and pupils' needs. They are provided at the end of third and fifth grade of primary school (Table 3)²⁶.

²⁵ Council of Europe, *Common European Framework for Languages: Learning, teaching and assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 24; European Parliament, *The implementation of the Common European Framework for Languages in European education systems*, 2013, [http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)_495871_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)_495871_EN.pdf) (last viewed 06/08/2017).

²⁶ D. Capperucci, C. Cartei, *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*, Milano, FrancoAngeli, 2010; P. Foster, P. Skehan, *The influence of planning on performance in task-based learning*, in «Studies in Second Language Acquisition», 18(3), 1996, pp. 299-324.

Learning objectives at the end of third grade	
<i>Listening</i> (oral comprehension)	Understand words, commands, expressions and everyday phrases, spoken clearly and slowly referred to pupil, to his/her class mates, to the family.
<i>Speaking</i> (oral production and interaction)	Produce meaningful sentences concerning objects, places, people, known situations.
	Interact with a class mate to introduce him/herself and/or play, using structured phrases and sentences appropriate to the situation.
<i>Reading</i> (written comprehension)	Understand postcards, cards and short messages, preferably accompanied by visual or sound recordings, catching words and phrases already known at oral level.
<i>Writing</i> (written production)	Write words and simple phrases related to everyday classroom activities and personal group interests.
Learning objectives at the end of fifth grade	
<i>Listening</i> (oral comprehension)	Understand short dialogues, instructions, everyday phrases and sentences when pronounced clearly and identify the general theme of oral text about familiar topics.
	Understand short multimedia texts by identifying keywords and the general meaning.
<i>Speaking</i> (oral production and interaction)	Describe people, places and familiar objects using common words and phrases already met in listening and/or reading activities.
	Report simple information related to the personal sphere, integrating the meaning of what is said with mime and gestures,
	interact in an understandable way with a class-mate or an adult who is familiar, using phrases and sentences appropriate to the situation
<i>Reading</i> (written comprehension)	Read and understand short, simple texts, preferably accompanied by visual aids, taking their overall meaning and identify words and familiar phrases.
<i>Writing</i> (written production)	Write in an understandable way short and simple messages to introduce him/herself, to wish, to thank or invite someone, to ask or give information, etc.
<i>Reflection on the language and learning</i>	Analyse pairs of similar words for sound and understand their meaning.
	Analyse words and expressions in their use context and grasp the relations among different meanings.
	Analyse the sentence structure based on language constructs and communicative intentions.
	Recognize what has been learned and what has still to be learned.

Table 3 - Learning objectives at the end of third and fifth grade of primary school

In other publications²⁷, we proposed a competence design model based on the “competence unit”, called the CUD-Mod (Competence Unit Design Model), experimented in a variety of action-research projects conducted in Tuscan first-cycle schools, in the years 2010-2012.

3. English Language Learning: some key strategies

As indicated by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)²⁸, the five basic language skills represent, at any level, someone’s capacity to express one’s own linguistic competence, according to the mastery that one is able to perform in different communicative situations²⁹.

²⁷ D. Capperucci, G. Franceschini, E. Guerin, G. Peticone, *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2016; D. CAPPERUCCI, *Strumenti per la costruzione del curricolo*, in «Studi sulla Formazione», 19(2), 2016, pp. 143-170.

²⁸ B. North, *The CEFR in practice – English Profile Studies 4*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014; M. Byrm, L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference: The Globalization of Language Education Policy*, Bristol, Multilingual Matters, pp.14-34.

²⁹ A. Green, *Language functions revisited. Theoretical and empirical bases for language construct definition*

In agreement with what has been written by Bazo Martínez and Péñate Cabrera³⁰, it is possible to point out some helpful methodological guidelines to reach the competences provided in the *Outcomes* as well as the knowledge and abilities of *Learning objectives* for listening, speaking, reading, writing and reflection on language. Such methodological guidelines, here considered as key strategies, may be applied by teachers for their competence-based curriculum design.

3.1 Listening

Listening is the language skill that, at least initially, pupils find most difficult. This often occurs because pupils think or are led to believe they have to understand every single word they hear, which in fact does not happen even in the first language. In this case, the preparatory work on listening tasks, designed by the teacher, is very important. Therefore it is appropriate for the teacher to determine the degree of difficulty of the listening text, to the extent that it must contain words and linguistic structures already known by pupils. Then it is useful to illustrate briefly the context to which the listening task is referred, that in any case has to be close to situations experienced by the child and/or with which (s)he feels familiar. In authentic situations quite often listening is supported by a variety of situational stimuli that can be, not only heard, but also, visual, related to familiar places, prior learning, body language, etc. In a school task, even if simulated and rendered as real as possible, all these aids cannot be present so it is important that the teacher promotes the context of listening to facilitate decoding and message comprehension. By explaining what the context is to which the listening text refers, the teacher can ask some questions and simultaneously check the answers given by the pupils as well as the degree of familiarity they demonstrate that they have with the task itself. In this phase, the teacher's questions also help to refresh the vocabulary required for understanding the general meaning of the listening activity³¹.

Children must feel at ease, so it is good to repeat the listening activity at least two or three times. During the first listening, pupils will be invited not to take notes, or be distracted by images, drawings or anything else, but just to focus on listening in order to understand at least the context and general meaning. The following listenings can be used to strengthen the understanding of information already heard, and in this case it may be useful to graphically set out some concepts or words. From mid-3rd. class upwards, once finished the listening activities the teacher can put some questions to the whole class, and confirm the accuracy of the answers, (s)he can write pupils' responses on the board and repeat the listening again, only at the end, will (s)he give the correct answers to the questions posed. In a later lesson, after having repeated the listening another time, some questions can even be put to individual pupils³².

across the ability range. English Profile Studies 2, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.

³⁰ P. Bazo Martínez, M. Péñate Cabrera, *The effects of repetition, comprehension checks and gestures, on primary school children in an EFL situation*, in «ELT Journal», 55(3), 2001, pp. 281-288.

³¹ R. Ellis, *Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings*, in «International Journal of Applied Linguistics», 19(3), 2009, pp. 221-246.

³² C. Goh, Y. Taib, *Metacognitive instruction in listening for young learners*, in: «ELT journal», 60(3), 2006, pp. 222-232.

3.2 Speaking

As shown by many studies³³, the oral production competence goes hand in hand with pupil's listening and comprehension abilities, these are usually held at a higher level than pupil's ability to communicate orally. So although the teacher is required to speak orally in a natural way, using also verbal forms and words that the child does not yet know, to enhance speaking it is crucial for the teacher to keep in mind what the level of competence is that the pupil has in this area and consequently proposes speaking activities which may also be conducted starting with a very limited vocabulary. Especially in the first years of Primary School, in many cases (s)he can also make use of supplementary materials such as images, drawings, flash cards, etc. With pupils in the final years of the Primary School cycle (fourth and fifth grade), the teacher can invite children to express themselves in a more personal way, by using independently and spontaneously the linguistic structures they know. In this case, it is important that the correction of any errors in pronunciation, sentence construction, vocabulary, etc. is highlighted in a formative way, in order to increase pupils' ability to express themselves orally without the worry about having to do everything correctly. At this stage, in fact, mistakes have to be seen as an opportunity to learn and not as something negative to stigmatize, because this would have the immediate effect of restricting or even blocking the child's ability to speak.

In instructional activities for speaking development songs, chants, poems, rhymes, preferably fun and rhythmical activities to accompany with body movements, clapping, stamping feet and so on, can be used³⁴. Apart from this, the teacher can also work in small groups or in pairs, giving first a model to reproduce and mime, and then leaving more space to spontaneous communicative forms where pupils can choose between different alternatives that the teacher is able to monitor.

Speaking activities should not be an end in themselves, children are the first to feel the mechanical and stereotyped nature of a task, with the consequence of a decrease in motivation and interest. For this reason, speaking activities should be as authentic as possible, they should be brought to real-life situations in which the child may really need to communicate with other people, asking questions and giving answers³⁵. An authentic communicative setting can also be identified starting from the classroom environment, considering situations, events, concrete problems that the class is going through at that time, such as the arrival of a new school mate, a school visit, a holiday, something that all pupils know about, etc. A general recommendation for all activities related to spea-

³³ K.M. Bailey, *Practical English Language Teaching: Speaking*, New York, McGraw-Hill, 2007; E. Grugeon, L. Hubbard, C. Smith, *Teaching speaking and listening in the primary school*, London, David Fulton Publishers, 2005; I. Tsiplakides, A. Keramida, *Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations*, in «International Education Studies», 2(4), 2009, p. 39-55.

³⁴ J.E. Gromko, *The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers*, «Journal of Research in Music Education», 53(3), 2005, pp. 199-209.

³⁵ K.M. Bailey, *Speaking*, New York, McGraw-Hill, 2005; A.A. Baker, *ESL teachers and pronunciation pedagogy: Exploring the development of teachers' cognitions and classroom practices*, in J. Levis, K. LeVile (Eds.), *Proceedings of the 2nd Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA, Iowa State University, 2011, pp. 82-94; Z. Kralova, R. Metruk, *Teaching and learning pronunciation*, in «Journal of Interdisciplinary Philology», 3(2), 2012, pp. 39-54.

king is that pupils speak English as much as possible, avoiding the use of the native language when they are in difficulty. About the use of the mother-tongue with a subsidiary function there are different points of view, some authors argue that in some cases this could be useful, others are not convinced of its usefulness³⁶. The author agrees with this second position, in fact, we believe it is appropriate to limit as much as possible recourse to the mother-tongue whenever the child faces a communication problem, so as not to generate artificial situations, but rather, maintain a high degree of authenticity in relation to the tasks proposed. In case of difficulty pupils can recourse to other channels of expression, using images, gestures, help signs, etc.

3.3 Reading

In promoting a communicative approach to foreign language learning, the introduction of reading requires serious attention. Indeed, it seems better to avoid this aspect especially in the early years of primary school when the child is beginning to learn reading techniques in the native language. At this stage it is appropriate to avoid any form of interference between the two languages especially considering the different decoding rules of graphemes into phonemes present in English rather than other European languages, such as the Neolatin languages (Italian, Spanish, French, Portuguese, Romanian). Quite frequently it happens that children themselves notice some differences in the way of reading between the mother-tongue and English, therefore, especially in the first grades is important not emphasize too much these differences and simply associate the word sound to its written form³⁷.

Reading, like listening activities, might be boring and in some ways even frustrating to the extent that a pupil feels unable to comprehend what (s)he has just read. It is important to repeat that it is not necessary for primary school pupils to fully understand all the words of a passage, what it is really significant is they grasp “the gist”, the main meaning of the phrase, command, short passage, and secondly search for the information needed. To encourage pupils to read it is very important to propose texts that are engaging, funny, able to stimulate their curiosity so that they are urged to read by themselves again. So in choosing a text, even before considering the language difficulties, the choice must be based on the pleasure and interest for reading that the child can find in the passage proposed by the teacher³⁸. Also, in this case, pre-reading activities cover a very significant role, because they introduce the child to what (s)he is going to read, providing useful information for text comprehension. In this case, using questions or images, the teacher can provide information on the reading content, call up a few keywords, anticipate some facts or characters from the story, stimulate children’s curio-

³⁶ M.A. Nippold, L.J. Hesketh, J.K. Duthie, T.C. Mansfield (2005), *Conversation versus expository discourse: a study of syntactic development in children, adolescents and adults*, in «Journal of Speech, Language and Hearing Research», vol. 27, pp. 197-205.

³⁷ T.A. Ukrainetz, *Scaffolding Young Children into Phonemic Awareness*, in T.A. Ukrainetz (Ed.), *Contextualized Language Intervention: Scaffolding preK-12 Literacy Achievement*, Eau Claire, WI, Thinking Publications, 2006, pp. 429-467; H. Yopp, R. Yopp, *Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom*, in «The Reading Teacher», 54(2), 2000, pp. 130-143.

³⁸ P. Harris, *Reading in the primary school years*, Cengage Learning Australia, 2005; A. Van Kleeck, (Ed.), *Sharing Books and Stories to Promote Language and Literacy*, San Diego (CA), Plural Publishing, 2006.

sity highlighting some clues that then they will find in the text³⁹. Passage choice must be related to simple texts, preferably accompanied by images about the content⁴⁰. According to the objectives established by the teacher, individual reading may be preceded by his/her reading aloud, paying attention to intonation and rhythm; during the child's individual reading the teacher will provide all necessary aids so that pupils do not become discouraged and stop reading⁴¹. In the case of difficulty which extends to a significant number of pupils, additional materials to support the reading and understanding process underway, can also be proposed. Another way to stimulate interest in reading is to transform the selected text into a short script, assigning each child a role to play or a situation to mime. In this case it is important to check that pupils have actually understood what they are playing rather than focusing only on what they are saying⁴².

3.4 Writing

What we have said about the prerequisites for reading is also valid, in many ways, for writing. The child will proceed gradually from copying single words and sentences to writing short texts, descriptions of people and pets, simple stories and dialogues about familiar situations (family, home, school, friends, hobbies, food, pets, etc.)⁴³.

In primary school many pupils are still not able to build a text autonomously, except in the final primary school grades. It is important that the necessary time is devoted to this activity, even starting with a pre-structured model prepared by the teacher that, once decomposed, the children will reconstruct. At a second stage, once children have acquired the model, they will proceed to write a similar text autonomously. Initially it may be useful to start with drafting collective texts, asking children questions about the characters, what facts to put into the text, why to develop the story in one way rather than another, how to choose the ending, etc. Alternatively, the input for writing a simple story could start from reading an image, a photograph, a drawing to articulate into phrases, sentences, short paragraphs, and so on⁴⁴. With children of the initial grades, it can be useful to combine images and short sentences, or reorder a story in sequences through images⁴⁵. With reference to the collocation of reading activities within a teaching unit it is recommended that these are realized after the pupils have worked orally on language structures and vocabulary thanks to listening and speaking activities⁴⁶.

³⁹ W.E. Nagy, J.A. Scott, *Vocabulary processes*, in M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, pp. 269-284.

⁴⁰ J.H. Stewart, *Foreign language study in Elementary Schools: Benefits and implications for achievement in reading and math*, in «Early Childhood Education Journal», 33(1), 2005, pp. 11-16.

⁴¹ U. Goswami, J.C. Ziegler, L. Dalton, W. Schneider, *Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units?*, in «Applied Psycholinguistics», 24(2), 2003, pp. 235-247.

⁴² L. Desiatova, *Using different forms of drama in the EFL classroom*, in «Humanising Language Teaching», 11(4), 2009, <http://www.hltag.co.uk/aug09/sart07> (last viewed 30/07/2017).

⁴³ O.L. Pysarchyk, N.V. Yamshynska, *The importance of integrating reading and writing for EFL teaching*, in «Advanced education», 3, 2015, pp. 77-83.

⁴⁴ M.A. Nippold, J.M. Ward-Lonergan, J.L. Fanning, *Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic and pragmatic development*, in «Language, Speech and Hearing Services in Schools», vol. 36, 2005, pp. 125-138.

⁴⁵ G. Kress, T. Leeuwen, *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Cornwall, Routledge, 2006.

⁴⁶ M. Reichelt, *A critical evaluation of writing teaching programmes in different foreign language settings*, in

When completed, writing activities probably will have some mistakes, also in this case it is important that the teacher does not emphasize the severity or number of mistakes, but (s)he will select the most frequent ones to correct them both individually and collectively⁴⁷. In this sense, it is also advisable to provide some games designed for the whole class where, the teacher recovers some mistakes directly from pupils' texts and asking questions about the right solution. Time has to be devoted also to the self-correction of mistakes, by first proposing those made by the single child and then those of other class mates⁴⁸.

3.5 Reflection on language and learning

Reflection on language can be introduced in the last years of primary school starting from the problems raised by the pupils themselves. This is a transversal activity to all the other skills, because it provides the child with the conditions to analyse the structures and the way of thinking which underlies the language. In primary school, it is neither required nor recommended that this attention to grammar rules be conducted in a deliberate way, but may instead be treated according to the reflections that children are used to making on language. In this sense, they are able to recognize some linguistic, orthographic and morpho-syntactic differences which exist between the mother-tongue and English very early on, and right from their questions activities aimed at comparing elements of different linguistic systems can be started.

At the operational level, many are the fronts on which to work, from the lexical to the semantic, communicative, pragmatic, morphological and syntactic ones. In fact, language games with words that have similar sounds or others that have the same pronunciation but different written forms might be proposed, together with identifying matches between graphemes and phonemes, on written word form, exceptions related to gender, number, meaning etc.⁴⁹ From a purely morphological and syntactic point of view, reflections on sentence structure and the position of the fundamental elements of the sentence (subject, predicate, complements), verb declination may be conducted together with activities related to linguistic structures not existing in other languages, differences related to tenses, interrogative and negative sentence construction, position of adjectives, adverbs within the sentence, etc. The analysis of these linguistic aspects can be useful for a better use of the foreign language but also for a deeper comprehension of one's mother-tongue⁵⁰.

In relation to reflection on learning a foreign language, specific activities focusing on a pupil's self-assessment, aimed at gradually developing a greater awareness of his/her strengths and weaknesses in learning English can be set. When adopting an appro-

«Writing in foreign language contexts: learning, teaching, and research», 2009, pp. 183-206.

⁴⁷ J. Bitchener, S. Young, D. Cameron, *The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing*, in «Journal of second language writing», 14(3), 2005, pp. 191-205.

⁴⁸ A. Hasselgreen, E. Moe, *Young learners' writing and the CEFR: where practice tests theory*, presentation at the 3rd EALTA Conference, Krakow, 2006.

⁴⁹ T.M. Derwing, M.J. Munro, *Second language accent and pronunciation Teaching: A research-based approach*, in «TESOL Quarterly», 39(3), 2005, pp. 379-397.

⁵⁰ J.C. Richards, W.A. Renandya, *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

ach that emphasizes pupil's successes and acquisition rather than his/her mistakes, it is important that the teacher constantly asks child's opinion on task executions, inviting him/her to support and justify his/her choice of terms, expressions, answers to questions, etc., as well as the reason for some mistakes, the processes that (s)he has used to identify the correct answer among several options, etc.⁵¹ All this information about the cognitive and linguistic processes that the child gives should be recorded by the teacher in order to assess the progress or lack thereof in the long term, as well as to build cognitive biographies which are able to highlight how the child relates to the subject emotionally and rationally⁵².

4. Conclusions

As highlighted in the preceding pages, there is a close relationship between curriculum design, subject knowledge, and the ability to use different teaching and learning strategies to make language acquisition authentic and meaningful. To achieve this outcome a high degree of specialization in the use of design competences is needed and this must be part of the professional profile of all teachers, both for in-service teachers and trainee-teachers. In fact, it is important for teachers to be aware of the many existing design models, developed both from educational research and practical knowledge acquired over the years in classrooms.

To renew the school curriculum and increase teachers' design competences, it is not enough to introduce new legislation. We also need to systematically check the direct impact that the introduction of new *National Guidelines*, for example, have on design practice and on the adoption of new teaching models. Innovation in language education and learning today requires overcoming the teacher-centred face-to-face approach and one-way communication flow of traditional teacher-pupil communication, in which the teacher does the talking and pupils are supposed to listen. We need to move towards an integration of multiple teaching methods, in which the teacher acts as a guide who helps learners explore new cognitive situations. These aspects are part of any "good teaching", but for teaching English as a foreign language in primary school, the adoption of active and participatory teaching approaches plays an even more important role, in order to improve the quality and effectiveness of the school curriculum on the basis of the learning outcomes achieved by pupils.

⁵¹ B. Otto, *Literacy development in early childhood: Reflective teaching for birth to age eight*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2008.

⁵² N.G. Mathew, *Reflective classroom practice for effective classroom instruction*, in «International Education Studies», 5(3), 2012, pp. 205-222.

Autobiografia e letteratura per ragazzi. Tre grandi autori si raccontano

ROSSELLA CERTINI

Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The essay tells about the autobiography of three authors for childhood: Mark Twain, Rudyard Kipling e Roald Dahl. Autobiographies are not used here as educational or “take care” tools but they are used as tools to interpret the novel for children and teens. They bind author and reader, within the narrative link, crucial to understanding the contents of the stories. They are full of writer’s experiences, emotions, affections, fears, thieves, names, faces... These are elements that enrich the story and tell us something more about the author’s motivations. Autobiographies make the works of the authors more appealing and interesting. An erratic autobiography, a read autobiography, and a culture for boys (Boy). The essay offers diverse and diversified perspectives for crossing the most famous works of the three authors who, starting from their existential “adventures”, interweave the intense work of narrative and writing.

Keywords. autobiography, literature, pedagogy, storytelling, education

Il tema dell'autobiografia non sarà qui affrontato come strumento per la cura di sé, come conoscenza viva del proprio processo di formazione (tutto in divenire), come scandaglio *interiore* (spesso doloroso) in grado di agevolare la decostruzione del proprio vissuto per ridefinirne i contenuti più significativi, ricollocandoli nel loro tempo storico e sociale (Cambi, 2002, 2010). In questa occasione l'autobiografia verrà presentata come strumento di lettura e luogo di incontro tra autori, romanzi e lettori. Tre grandi autori che hanno vissuto tra l'Ottocento e il Novecento ci mostreranno come scrivere di sé possa divenire una sorta di modello guida per meglio decifrare e comprendere le loro grandi opere letterarie che solamente una lettura miope potrebbe definire opere *minori* in quanto dedicate ai giovani lettori. Roald Dahl sostiene che la letteratura per ragazzi «sia realmente uno dei campi più importanti della letteratura. I libri di altro genere sono scritti per intrattenere e divertire la mente adulta. E' chiaro, anche i libri per ragazzi devono divertire e intrattenere, ma devono fare anche qualcos'altro. Devono insegnare al bambino l'abitudine alla lettura. Devono insegnargli a leggere, arricchire il suo vocabolario e, soprattutto, fargli capire che per passare il tempo esistono modi migliori che guardare la televisione» (Dahl, 2009, p. 11).

I racconti autobiografici di autori e narratori potrebbero aprirci a mondi estremamente ricchi da esplorare sia per i contenuti (culturali, educativi, sociali, etc..) che per le metodologie proposte, metodologie fluide e non-definite – come vedremo in seguito – in grado di catturare l'attenzione del lettore che all'improvviso si trova ad essere *protagonista* di una storia bellissima e non del tutto *improbabile*. Un racconto, una storia, qualunque narrazione dedicata ai ragazzi rischia di diventare *un anestetico* – per ricordare

ancora Dahl – se vengono meno alcuni elementi centrali: la freschezza del linguaggio, la creatività narrativa, l'elemento sorpresa, l'intrigo, etc., tutti momenti essenziali per catturare l'attenzione del giovane lettore (Dahl, 2009).

Mark Twain, Rudyard Kipling e Roald Dahl, appunto, sono i tre auto-biografi brevemente interpretati in questo saggio e impegnarsi nella lettura delle loro «vite» ci offre un gran numero di prospettive diverse, diversi gradi di profondità che possiamo scoprire solamente leggendo senza «forzare la realtà». Le loro *autobiografie* hanno evidenziato la freschezza dei ricordi, la pienezza delle emozioni, le difficoltà quotidiane e personali, le delusioni e le sofferenze giovanili, le conquiste professionali, la maturità e la presa di coscienza di un Io adulto sociale e individuale: sono questi elementi, e ancora altri, a fare di queste scritture di vita *argomenti di lettura* e di riflessione al fine di creare quella commistione biografica (ricordando gli insegnamenti di Dewey) che rende vivi e *interessanti* – anzi, *accattivanti* – sia l'opera che l'autore. D'altra parte Lavelle sostiene che «la lettura è cosa della giovinezza che cerca di imparare e della vecchiaia che cerca di ricordare. Ma la maturità deve compiere tutte le azioni che la lettura racconta, sia alla giovinezza sia alla vecchiaia» (Lavelle, 2004, p. 133).

Se provassimo ad affiancare la lettura di *Tom Sawyer* a l'*Autobiografia* di Twain saremmo in grado di cogliere i punti di congiunzione, le commistioni esistenziali, le ibridazioni tra storia-di-vita e storia-romanzo? Esistono, poi, queste ibridazioni? Quanto del giovane Mark traspare nel giovane Tom? Che tipo di educazione ha formato il carattere ed il pensiero del famoso scrittore nord-americano? E ancora: queste autobiografie per quale lettore sono scritte? Qual è la metodologia? Appare significativo dare spazio a questa modalità originale di attraversare le opere degli autori mediante strumenti qualitativi poco frequentati e diffusi anche se in grado di dare un'immagine *più viva* di un autore che non esiste solo sulla carta ma rappresenta una certezza storica e sociale (una modalità originale anche per una didattica scolastica rinnovata e sperimentale certamente più sensibile alle curiosità giovanili).

Sono tre esistenze straordinarie e particolarissime dove si dà grande risalto ai grandi eventi della loro esistenza (il lungo viaggio di *formazione*) ma non solo: la questione sociale, la condizione dell'infanzia tra Ottocento e Novecento tra Europa e Stati Uniti, le relazioni familiari, gli stili educativi, la questione economica, etc... Sono *memorie forti* (Id, 2004) dove la scrittura dà forma e concretezza al pensiero sottraendolo alla dimensione illusoria e recuperandolo come sostanza e *volontà*. La scrittura di sé «non è un semplice museo del passato [...] perché la memoria trasforma in idee tutti gli avvenimenti e le azioni» (Id., p. 103).

1. Un'autobiografia *erratica*: Mark Twain

Mark Twain nasce nel 1835 a Florida un paese molto piccolo di sole cento anime e nelle primissime battute della propria autobiografia sottolinea che se fosse nato e cresciuto a Londra, anziché nell'umile paese d'oltre Oceano, la sua nascita sarebbe comunque stata un evento straordinario proprio perché *lui* ha rappresentato l'evento straordinario!

La sua autobiografia ci presenta un intellettuale molto eclettico ed arguto che ha fatto della scrittura non solamente una professione ma uno strumento per riflettere e per raccontare ad un grande pubblico i fatti e le debolezze della contraddittoria società ame-

ricana. Non avrà paura, lui bianco nato nel profondo Sud degli Stati Uniti d'America, di parlare della questione razziale, e non avrà paura ad affrontare argomenti scottanti come la libertà di stampa o la libertà di parola e con incisività ha riproposto questi temi sia nei saggi per riviste e giornali ma anche nei suoi romanzi più famosi come *Tom Sawyer* e *Le avventure di Huckleberry Finn*.

Autobiografia è un progetto che prende corpo gradatamente, nel corso degli anni. Non viene scritta tutta in un solo momento e alcune parti non sono neppure scritte dallo stesso Twain bensì dettate ad un segretario che avrà cura di appuntare, nella maniera più corretta possibile, i ricordi dello scrittore americano. Ogni mattina questi racconta per ben due ore la propria vita al signor Albert Bigelow Paine il quale trascrive le memorie di Twain ma, successivamente, il tutto prende nuova forma. Twain consegnerà direttamente al Signor Paine una serie di fogli con appunti sparsi scritti di prima mano e sarà compito del segretario farne la redazione corretta. E' un'autobiografia *erratica*, vagabonda – come la definisce lo stesso Twain – uno scrivere di sé che può apparire senza metodo. Racconta: «Finalmente a Firenze, nel 1904, imboccai il modo giusto di scrivere un'autobiografia. Cominciate con nessun periodo particolare della vostra vita, *errate* liberamente attraverso la vostra vita. Parlate solamente di ciò che vi interessa al momento, lasciatelo cadere nel momento in cui il suo interesse minaccia di svanire e indirizzate il vostro discorso verso il nuovo e più interessante argomento che in quel momento vi è saltato alla mente» (Twain, 1963, pp.10-11).

Due elementi importanti da osservare: 1) l'impostazione di questo scritto autobiografico è contraria ai tradizionali canoni letterari dell'autobiografia per i quali essa è ordine, è cronologia, è sistema di catalogazione e percorso di recupero dei fatti della vita. Twain si narra in maniera nuova, dove al centro della scrittura di sé esiste una memoria storica e sociale che rimanda l'immagine di un uomo nella sua pienezza; una memoria, ricordando Le Goff, che tende a salvare il passato per *servire* il presente e *alimentare* il futuro (Le Goff, 1982). 2) Il secondo elemento di grande interesse è il *narratore*. Il modo che utilizza Twain per raccontare di sé è identico al modello che ha di raccontare i personaggi nei propri romanzi. Egli conferma nella propria autobiografia la commistione esistente tra l'esperienza di scrittore e giornalista e quella delle sue storie. Huckleberry Finn prende vita dalle gesta del fratello Henry, e lo stesso vale per la sorella di Twain che darà lo spunto per un altro personaggio importante in *Tom Sawyer*.

E' importante, sottolinea Twain, che il *narratore* si lasci impressionare da ciò che vede e vive in prima persona e sarà questo il metodo che seguirà sia nella scrittura di sé: l'immediatezza del piacere e delle emozioni suscitate da un evento o da una presenza. Fin dall'inizio l'autore americano suggerisce a chi scrive di liberare il pensiero nella scrittura – in ogni tipo di scrittura – di non rimanere troppo legati alla cronologia dei fatti (che *pietrifica la penna!*): è importante che lo scrittore si lasci affascinare da quell'evento che per primo gli balza alla mente. Potrebbe apparire tutto molto vago e confuso, un procedere a «caso», ma sta proprio in questo la ricchezza del metodo *erratico* perché consente di raccontare con vividi dettagli i grandi momenti della vita, i fatti che più ci hanno impressionato e che hanno avuto un peso fondamentale per la nostra formazione. «Inoltre fate in modo che la narrazione sia la combinazione di un diario e di un'autobiografia. In tal modo avrete il vivido presente a contrastare con le memorie di cose analoghe del passato» (Twain, 1963, p. 25). Narrazione, diario, autobiografia: una triade

importante e significativa per la quale sembra quasi che Twain non distingua più il narrare per scrivere un romanzo e il narrare per scrivere di sé. I tempi e metodi coincidono: una riappropriazione delle parole che potrebbe condurre ad una trasformazione dei generi letterari (ibridazione) e ad una ridefinizione dei codici comunicativi che non sono solamente linguistici ma si rifanno ad una proliferazione di culture.

Continua Twain: «ieri pomeriggio venne Olis e gli parlai del progetto della mia autobiografia e del suo metodo basato *apparentemente* sulla mancanza di metodo. Mancanza solo apparente, in realtà. E' un metodo ben determinato e la sua legge è che parlo dell'argomento che mi interessa in quel momento. E' un metodo che non segue nessuna rotta prestabilita né si propone di seguirla. Il mio sistema si fonda su una completa e deliberata *confusione*» (Id., p. 29). Anche Mirizzi nell'introduzione all'*Autobiografia* conferma il pensiero di Twain: «una massa disorganica di scritti che fin'ora ha reso vani gli sforzi tesi a ordinare e riordinare il prezioso materiale senza contrastare in qualche misura con le idee dell'autore» (Mirizzi, 1963, 9. VIII).

Come possiamo ben notare Twain sovverte ogni canone autobiografico. Se pensiamo ai grandi autori, Sant'Agostino, Rousseau oppure Alfieri, vediamo quanto divergente sia il loro modo di procedere nella scrittura di sé (rigore e ordine). Per Twain *la confusione* è il metodo ma non lasciamoci trarre in inganno. E' più opportuno parlare di confusione o di complessità espressiva ed argomentativa? «Non ha un punto di partenza, non segue nessuna rotta, e forse non raggiungerà una meta finché vivrò» (Id., p. 29). Mark Twain non è un nome sulla carta ma un uomo che identifica il proprio essere con la propria società. *Autobiografia*, è un grande *romanzo*, dove tornano tutti i suoi personaggi: compaiono, si defilano, si delinea sullo sfondo il margine di una grande città, o di un grande fiume, i luoghi dell'infanzia si mescolano con i luoghi delle narrazioni fantastiche e il tutto si fonde in una grande rappresentazione corale. La sua formazione non è accademica, come lo stesso Twain afferma nell'*Autobiografia*, anzi si è formato sulla *strada*: è cresciuto trascorrendo il tempo nei vicoli dei sobborghi americani ed è per questo che la sua scrittura è una scrittura non aulica. La sua formazione non accademica non gli ha dato quegli strumenti per scrivere in maniera colta e sofisticata ma il suo narrare è un narrare straordinario, popolare, per tutti fino a diventare un *modus operandi* ma anche una *forma mentis* dove l'elemento discorsivo si lega alla riflessività e all'interpretazione.

Lo stile di scrittura di Mark Twain è lo stesso sia nei romanzi che nella sua *Autobiografia*. Nello scrivere di sé emerge tutta la forza del romanziere ma soprattutto del *comunicatore*, ovvero colui che non *dice* e basta ma che informa, interpreta, ridefinisce e promuove una conoscenza nuova rispetto al passato, una conoscenza fatta di impegno civile a sostegno dei diritti umani. «L'autore per ragazzi che tale non era, è stato a tutti gli effetti la prima rock-star americana, con le sue celebri *tournées* che all'indomani della guerra civile lo portarono a viaggiare da un teatro all'altro, in lungo e in largo per il suo Paese» (Culicchia, 2010, p. V) per denunciare i grandi problemi sociali della nuova America nascente e in questa veste ha rappresentato la voce critica del Paese. La *persona*-Twain diventa scrittore contestualizzato e reso *vivo* attraverso la narrazione di sé e al flusso spontaneo dei ricordi ma è nello stile di scrittura non colto che troviamo lo strumento pedagogicamente più significativo perché è in questo scrivere per tutti che possiamo ritrovare le tracce di un pensiero autenticamente democratico e liberale, un pensiero

e un pensatore al servizio della comunità, che si adopera per la comunità e per aprire a tutti le porte della conoscenza e del sapere.

Con la scrittura Twain ha superato lo scorrere del tempo, trasformando la successione degli eventi in un luogo simultaneo e concreto entro il quale ritroviamo la freschezza delle parole, l'immediatezza delle emozioni, la trama fitta della stessa vita quotidiana. Un Twain sempre presente e più vivo che mai.

2. Rudyard Kipling: un'autobiografia colta

Contrariamente al modello di scrittura presentato da Mark Twain, l'autobiografia di Rudyard Kipling è molto colta e sofisticata. E' stato un grande scrittore e romanziere che parimenti all'autore americano ha raggiunto grandi successi di pubblico e di critica ma, di contro, ha avuto un'esistenza e una formazione assai diverse da Twain. La sua educazione fu estremamente curata e seguita dalla famiglia e sicuramente non fu un'educazione popolare. Vive una condizione di estrema agiatezza e può godere di esperienze assai ricche e stimolanti sia da un punto di vista linguistico che culturale. Nato e cresciuto in India ha goduto di una formazione multiculturale e grazie ai molti viaggi e ai continui spostamenti attraverso tanti paesi stranieri, ma soprattutto tra l'Asia e l'Europa, ha sviluppato uno stile narrativo poliedrico e ricco di ibridazioni letterarie (come poi è stato anche per altri scrittori e intellettuali a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, ad esempio Herman Hesse). Da piccolo, come sottolinea nelle prime pagine della sua autobiografia, non parlava inglese ma lo ha dovuto imparare e questo resterà sempre un tratto distintivo della sua personalità: un uomo di frontiera, un cittadino del mondo il quale però rimase per sempre fedele alla politica coloniale inglese e resterà famoso anche per le sue convinzioni razziali: era convinto sostenitore della superiorità dell' *uomo bianco* rispetto alle altre etnie. Massone e convinto imperialista vivrà legato ai rigidi schemi della famiglia alto borghese di origine e anche le sue opere più famose si articolano e si snodano attorno ai grandi temi sociali che egli apprezza e condivide, dove tutto ha un ordine e un senso, e nella scrittura Kipling continuamente ricerca quel *sensò* solo apparentemente perduto.

Tornando alla sua formazione Kipling ci ricorda come non fu facile imparare la lingua inglese perché questo comportò «la scuola in anticipo sui tempi» (Kipling, 1978, p. 8). A sei anni, infatti, fu mandato in Inghilterra insieme alla sorella più piccola, per imparare la lingua madre ed entrambi furono costretti ad allontanarsi e a rinunciare agli affetti più cari e vennero affidati ad una istituttrice, la signorina Hollaway. Questa fu durissima con i bambini e lasciò una traccia indelebile nella personalità del giovane Kipling il quale manifestò anche in seguito una certa simpatia per i bambini più vivaci e ribelli.

Nella sua autobiografia ci racconta come tutto nella sua esistenza fosse contrassegnato da una sorta di armonia e benessere: anche le signore che vivevano in Inghilterra vicino alla loro famiglia e alle quali spesso veniva affidato assieme alla sorella per dei lunghi periodi di assenza della madre, erano estremamente colte e sofisticate. Una in particolare aveva l'abitudine di scrivere continuamente e lo faceva vicino al caminetto poggiandosi sulle ginocchia e durante il giorno non facevano altro che leggere romanzi, leggere poesie, discutere di letteratura e così via. Lo stile di vita di Kipling è intriso di esperienze di grande spessore ma non è una formazione finalizzata ad una professione o ad una attività particolare: è *vita* nell'accezione più articolata del termine. E' stile di vita che pedago-

gicamente si traduce nello sviluppo di modelli sociali praticati e condivisi e spesso volte riveduti; è *forma mentis* perché riflette le ragioni di un'epoca storica in fase di trasformazione e destinata a repentini cambiamenti; è *forma mentis* perché il dialogo interculturele qui si fa fitto e denso di significati sia predittivi che decostruttivi; è *forma mentis* perché l'uomo Kipling riverserà quei saperi, costruiti attraverso l'esperienza, nell'alveo di nuove conoscenze in modo da poter definire al meglio il ruolo di scrittore e di narratore. Nelle sue pagine, nei suoi scritti, nei suoi personaggi certi atteggiamenti non resteranno indeterminati. «Una persona spesso finisce per assomigliare alla sua ombra» sostiene il romanziere inglese e lasciare *qualcosa di me* è certamente un tentativo di sottrarre l'uomo-Kipling all'ombra e perpetuarlo nella luce della conoscenza.

Qualcosa di me è l'autobiografia che egli scrive per lasciare ai propri amici – questa è la dedica – qualcosa su cui riflettere e soprattutto dei ricordi e delle immagini di questo uomo che hanno sì conosciuto, ma che sarà difficile conoscere fino in fondo. L'arte letteraria traspare anche in questo suo scritto che fin dalle prime battute appare subito ben costruito cronologicamente e rispettoso delle più classiche forme di scrittura di sé. Egli sostiene che le parole siano la più potente delle armi che l'uomo possiede: per parlare di sé, per parlare degli altri per parlare del mondo. Leggere il racconto di Kipling vuol dire avvicinarsi meglio a Mowgly o a Kim o a tutti gli animali-abitanti della giungla che in una perfetta interpretazione storico-sociale rivestono un ruolo centrale nell'organizzazione della comunità di appartenenza. Quanto della vita di Kipling ritroviamo nei suoi romanzi per ragazzi? *Il libro della giungla* è un semplice fantasticare per i più giovani o è forse la metafora di una società complessa che ci richiede uno sforzo continuo di adattamento e di comprensione (e quindi un'idea di formazione da ripensare costantemente)? E questa necessità di lasciare una traccia di sé e di raccontarsi per quello che è stato e per quello che è il suo mondo sofferto e complesso? Si nota in Kipling la *vocazione* alla scrittura e approdare alla condizione di scrittore ha giocato un ruolo decisivo per l'emancipazione del contesto. Ma la realizzazione di questa *vocazione* o di un preciso mestiere appare, retrospettivamente, un'emancipazione costruita dopo aver superato le immaturità iniziali. Kipling è *une personne réelle*, seguendo il pensiero di Sartre, che ci presenta due momenti importanti nell'autobiografia: 1) un essere umano formato da esperienze psicologiche, sociali, morali, religiose e politiche, quindi *une personne réelle* che si racconta per il bisogno di continuare ad esistere e a generare nuova esistenza; 2) inoltre il principio stesso di autobiografia non corrisponde all'idea di piacere bensì a quella di *movimento*, un andare verso il già vissuto per approdare ad una nuova nascita e per mostrare *ad altri* il percorso di questa esperienza.

Kipling è un intellettuale di grande spessore creativo e spesso si trova a dialogare con le memorie di una realtà vissuta – il contesto – e le immagini di una realtà fantastica dove la fusione dei due mondi segue una linea di confine non ben definita. Per raccontare questa sua complessità interiore Kipling non può accontentarsi di scrivere una semplice autobiografia ma ci offre *qualcosa di sé*, piccoli spunti, pochi esempi di un'esistenza spesa nella difesa di profondi valori, esercizi quotidiani di sopravvivenza, al dolore (la morte del figlio) e alla solitudine. Il sottotitolo recita: *per i miei amici noti e ignoti* e le prime battute del volume iniziano con questa titolazione: *Un personaggio assai piccolo*. Il tono è dimesso: «Guardando indietro da questo mio settantesimo anno di età mi sembra che ciascuna carta nella mia vita attiva mi sia stata distribuita in tal maniera che

io non avevo altro da fare che giocarla così come mi veniva. Perciò, ascrivendo tutta la buona fortuna ad Allah, il supremo dispensatore degli eventi, incomincio» (p. 2). E' una scrittura nostalgica, è un racconto molto struggente, si evidenzia il travaglio interiore dell'autore e sta in quella ultima parola, *incomincio*, il significato della sua scrittura: tornare all'inizio della propria vita per poter ri-vivere e ri-leggere quegli eventi che hanno fatto del giovane Rudyard il grande scrittore e romanziere. «La mia prima impressione è d'aurora, luce e colore e frutti dorati e purpurei, all'altezza delle mie spalle. E' forse il ricordo delle mie prime passeggiate mattutine al mercato della frutta di Bombay con la mia bambinaia e più tardi anche con mia sorella, nella sua carrozzetta, e dei nostri ritorni a casa con le compere accatastate in alte pile sul davanti di essa» (p. 2) Il linguaggio è colto, la lettura impegnativa, forse una lettura per un pubblico più maturo ma non per questo da evitare ai più giovani: una lettura *accompagnata* ma fondamentale per comprendere meglio come nascono poi i grandi capolavori letterari di Kipling. Sarebbe importante continuare a sperimentare nuove strategie per avvicinare i giovani al mondo dei classici ma non solo: al gusto della lettura e ad apprezzarla come forma di conoscenza viva e personale.

3. Boy di Roald Dahl

L'*incipit* di *Boy* chiarisce, da subito, il gioco dei ruoli tra narratore e autobiografo: ciò che troverete scritto nelle pagine di questo racconto non è la mia autobiografia ma è comunque tutto *vero*. Corredata dai celebri disegni di Quentin Blake e da molte foto di «famiglia» *Boy* rappresenta un caso singolare di scrittura di sé, o di autobiografia vera e propria, poiché segue rigorosamente una scansione cronologica, come previsto dalla migliore tradizione letteraria, ma è scritta soprattutto per i giovani lettori e segue quelle linee metodologiche e di scrittura care allo scrittore anglo-norvegese: passione, intrigo, piacere e coinvolgimento emotivo, e di chi *scrive* e di colui che *legge*. Fantasia, umorismo, sarcasmo, ironia, sono i linguaggi attraverso i quali Dahl racconta la propria vita e la offre ad un pubblico giovane, senza mai dimenticare, comunque, il lettore adulto. La famiglia, l'infanzia, l'adolescenza, la scuola: sono i pilastri della sua narrazione e nel definirne i contorni non trascura quelle tecniche letterarie fondamentali per cui *ogni giovane lettore cade nella rete*: l'imprevisto, l'umorismo e la *suspance*! *Boy* è una grande avventura, ricca di avvenimenti comici, dolorosi, imprevisi: è una storia di passioni e di emozioni dove il giovane Roald insieme alla sua numerosa famiglia sviluppa un sentimento profondo d'amore e d'amicizia per la natura e per ogni essere vivente. E' una scrittura fresca, palpitante: non è quella tipica dell'autobiografia classica, ricorda lo stesso autore nell'*incipit* di *Boy*, che generalmente è un racconto zeppo di ogni specie di particolari noiosi. «Questa non è un'autobiografia. Mai mi sarebbe venuto in mente di scriverne una. Tuttavia, nei miei primi anni di scuola e anche in seguito mi sono successe un bel po' di cose che non ho mai dimenticato» (Dahl, *Boy*, 2009, p. 7). Esiste una simmetria tra luoghi e personaggi ed anche una contraddizione apparente tra ciò che Dahl dice sugli eventi della propria vita e la necessità di ricordarli e trascriverli, per sé e per i lettori: fatti di *poca importanza* ma che sente il *bisogno* di raccontare.

Più degli altri Dahl si è cimentato in una autobiografia per ragazzi e procede con la presentazione della sua famiglia con grande affabilità e simpatia: il padre che perde un

braccio da giovane perché il medico è troppo ubriaco per curarlo adeguatamente, i due fratellastri più grandi che chiama *decrepiti* perché sono più grandi di lui di dodici anni, e la mamma, buona, affettuosa e soprattutto giusta, che non tollera le violenze sui bambini che gli insegnanti delle scuole frequentate dai suoi figli non risparmiavano a nessuno. E' una vita *autentica* che l'autore testimonia e racconta anche attraverso immagini, fotografie, cartoline e stralci di lettere che da giovane ha scambiato con la famiglia e soprattutto con la madre. E' un'autobiografia per ragazzi, come già detto, dove va considerato un aspetto che nelle altre due, forse, non emerge con eguale chiarezza: invogliare alla lettura sì, ma, di non secondaria importanza, *invogliare alla scrittura*. Quel suo tratteggio lieve ma al contempo energico e grintoso dei suoi personaggi e il linguaggio lineare, comprensibile e mai sovrabbondante di locuzioni sofisticate, non solo rendono fruibile e comprensibile i suoi racconti ma fanno apparire la scrittura come uno strumento *possibile e gestibile* da tutti. La scrittura come *alter ego* della lettura, e sono i racconti accattivanti e fantastici a catturare l'attenzione di chi legge e stimolare di conseguenza anche i più giovani a cimentarsi con le proprie abilità di scrittore. D'altronde *Boy* sembra scritta da un quindicenne e questo rende il racconto ancora più vicino alle sensibilità giovanili. E' importante promuovere certi tipi di letture, certi modelli letterari tanto ricchi di elementi fantastici da stimolare l'immaginazione e la riflessione nel lettore. E' importante arricchire nuovamente l'immaginario giovanile con esperienze di valore e questo è un percorso che passa sicuramente attraverso la lettura dei classici ma anche da racconti come *Boy* in quanto ne emerge un itinerario interiore *curioso ed intrigante* ma soprattutto *possibile* per ciascuno di noi.

In *Boy* l'autore ha lavorato su un doppio piano: narrazione fantastica, con l'inserimento di molti dettagli che probabilmente non corrispondono *in toto* alla realtà ma che allo stesso tempo non ne adulterano il contenuto e la definizione, secondo diverse forme, dell'autoritratto. Lo scrittore norvegese, per fare un esempio, ricorda le vacanze estive insieme alla madre e a tutti i fratelli presso delle isolette di fronte alle coste della Norvegia e regolarmente, quando si allontanava dal gruppo per ispezionare la zona, trovava relitti abbandonati, barche distrutte dagli scogli, antichi resti di galeoni affondati e, inevitabilmente, ogni isoletta aveva il proprio misterioso relitto da mettere in mostra. E' più che mai inverosimile che ogni nave partita dalle coste norvegesi o lì diretta trovasse la *morte* per naufragio sulle isole che conformano i fiordi del mare del Nord ma questo elemento fantastico conduce il lettore sul *limen* tra finzione e realtà. Conoscere l'Autore significa conoscere il suo mondo di fiaba o le tristezze della vita. *Le streghe*, *Il GGG*, *La fabbrica di cioccolato*, *Danny il campione del mondo*, *gli sporcelli*, *Matilde*, *La magica medicina*, e tanti altri racconti, ci mostrano eventi possibili, sogni fantastici, bambini felici o dubbiosi; ci mostrano un'infanzia in sé fatta di emozioni e passioni violente (dall'egoismo e l'ingordigia de *La fabbrica di cioccolato*, alla generosità de *Il GGG*, dall'amore sincero, profondo e complice espresso dai personaggi in *Danny il campione del mondo* alla cattiveria spietata della nonna di George ne *La magica medicina*) passando per tutte quelle esperienze che caratterizzano l'infanzia sociale, *in primis* la scuola.

Dahl racconta l'esperienza scolastica a partire dal giardino d'infanzia fino al *College* riportando con minuziosa attenzione eventi e personaggi che hanno caratterizzato quegli anni. Sono stati momenti duri, segnati da metodi violenti e in ogni scuola dove Dahl ha studiato sempre ha assistito, ho ha subito in prima persona, a violenti rappresaglie

soprattutto nei confronti dei più piccoli. Punizioni corporali e repressioni emotive hanno segnato il destino di molti bambini e lo scrittore ricorda con quanta nostalgia pensasse alla sua famiglia e quanto poco accogliente fosse l'istituzione scolastica così poco incline ad accogliere le diversità di ciascuno e altrettanto pronta a correggere con la forza le debolezze di molti. Il direttore di Repton, ad esempio, era un ometto calvo, insignificante e dalle gambe storte. Dice Dahl che non lo conobbe mai molto bene anche perché al suo terzo anno di *college* questi se ne andò perché «fu nominato vescovo di Chester e più tardi fu promosso al rango di vescovo di Londra e di là, dopo qualche anno, salì l'intera scala gerarchica fino a toccarne il vertice divenendo arcivescovo di Canterbury! [...] Certamente vi domanderete come mai insisto tanto, in queste pagine, sulle punizioni corporali. La risposta è che non posso farne a meno. Durante tutti i miei studi mi ha sempre sconvolto il fatto che agli insegnanti venisse accordato il privilegio di ferire, a volte gravemente, i ragazzini più piccoli. Non potevo farci l'abitudine. Non mi ci sarei abituato mai» (Dahl, *Boy*, pp. 152-153).

Dahl come in un autoritratto racconta sé stesso dipingendosi a tinte forti per *condividere* con gli altri i momenti ordinari e stra-ordinari della propria esistenza. *Boy* non è solamente cimentarsi con la narrazione autobiografica ma è partecipare alla vita sociale di un'epoca, è conoscere gli stili di vita di intere generazioni, è confrontare la *storia* passata con quella presente per interpretarne le contaminazioni e le rinunce. Nella semplicità della vita di ogni giorno emergono i sentimenti esuberanti di molti personaggi, i loro gesti, le loro espressioni: non ci sono ritratti idealizzati ma semplici emozioni che trapevano dalle linee di un volto o di un sorriso.

Roald Dahl scrisse alla madre, durante i tempi della scuola, più di seicento lettere e quando ella morì i suoi familiari restituirono allo scrittore tutte quante le lettere che in vita aveva conservato nella busta originale, con l'affrancatura, rilegate con dei nastri verdi: la sua infanzia e la sua giovinezza erano raccolte tutte lì: «E' un'immensa fortuna possedere un simile materiale cui fare riferimento nella mia vecchiaia» (Id. 9. 85): sarà come ripercorrere i sentieri di una lunga avventura.

4. Autobiografia e sperimentazione. Alcune riflessioni

Come ho sottolineato fin dall'inizio il presente saggio non avrebbe affrontato il tema dell'autobiografia come cura di sé bensì ne avrebbe sondato altri aspetti e altre funzioni. Qui la scrittura di sé è vista come strumento per conoscere e per interpretare un autore e la sua opera e può avere una forte valenza pedagogica e didattica. Guardiamo da vicino alcune questioni:

Autobiografia e ambiente: i percorsi di scrittura sono percorsi di socializzazione che prendono spunto dalla vita quotidiana, dalla cultura di riferimento, spesso una cultura ibrida e meticciosa che dà maggior valore alle esperienze stesse. Sono percorsi ricchi di valori e di conoscenze, di interessi, di bisogni, di necessità e di utopie, da far conoscere, da divulgare perché solamente attraverso la conoscenza è possibile raggiungere un grado autorevole di «crescita del pensiero» (Frabboni, 2008, p. 160).

Autobiografia attiva: come per tutte le forme di attivismo anche per l'autobiografia vale la regola della pluralità e del pluralismo che nascono da un variegato repertorio di codici comunicativi in grado di dialogare tra loro e di creare quel pluralismo strumen-

tale utile per *interpretare* situazioni complesse e spesso nuove. La scrittura di sé mette a confronto mondi diversi, emozioni contrastanti, luoghi interiori con esperienze sociali e ordinarie e per meglio riuscire in questo compito *interpretativo* ha bisogno di più codici linguistici e di maggiore confronto dialettico. Per meglio avvicinarsi all'opera di Kipling, ad esempio, diventa importante dialogare con le sue *memorie* per percepire meglio quel lungo e faticoso cammino formativo (*lifelong education*) che ha dato origine alla sua professione, ai suoi romanzi, a quella dimensione umana e sociale sempre fortemente presente nelle sue *performance* letterarie. L'autobiografia *attiva* potrebbe quindi risultare un ottimo strumento didattico in grado di agevolare le competenze disciplinari e le conoscenze culturali (Cambi, 2008)

Autobiografia *aperta*: è terreno *interpretativo*, è il territorio naturale e decentrato di esperienze *calde*, fruibili, vitali, benché appartenenti a tempi non recenti. E' una scrittura che si presta ad essere interpretata da codici linguistici giovanili (mediante alfabeti filtrati da tecniche ed immagini postmoderne) ma che non si sottrae ad una interpretazione di tipo classico dove chi legge può anche rintracciare i paradigmi tradizionali della scrittura di sé (forma, cronologia, contenuti, etc.). E' un' *interpretazione-inclusione* in grado di contenere le dinamiche interpersonali, interdisciplinari e di apprendimento-conoscenza in modo da creare un *luogo aperto e dinamico* che il lettore (futuro scrittore?) costruisce da sé.

Attraverso queste tre dimensioni – ma non uniche – del genere autobiografico potremmo pensare di *sperimentare* una metodologia utile non solo per l'apprendimento disciplinare ma che abbia un traguardo più alto ed ambito la *conoscenza* e la *formazione*. *Sperimentare* nel senso di trovare nuove vie per stimolare e motivare chi legge non solo a ricercare il *senso* e il *significato* della propria lettura ma a stabilire *nessi* e a riconoscere possibili *legami* tra il passato e il presente (il *proprio* presente). Ci ricorda Frabboni che oggi lo stile sperimentale è quello che maggiormente si avvicina alle esigenze della scuola perché rifiuta le cosiddette «ricette chiavi-in-mano», perché non accetta conoscenze di tipo dogmatico, non approva uno stile scolastico di tipo autoritario e si presta, invece, ad un utilizzo libero, ma sempre controllato dal paradigma della scientificità e riflessività, sia da parte dell'insegnante che dello studente. Sperimentare, soprattutto per i più giovani, significa *apprendere* costruendo in proprio le vie e gli strumenti per arricchire i saperi e le conoscenze, ed è in queste vie e in questi strumenti che si colloca anche il genere autobiografico. L'autobiografia non è solamente il racconto di una vita ma *potrebbe* diventare, da un punto di vista soprattutto didattico, un modo *per...* un modo *di...* la via per giungere *a...*, quindi un sistema per integrare ed arricchire linguaggi e conoscenze e rendersi partecipi di questo percorso di crescita e formazione insieme. Lo stile sperimentale è un metodo teorico e operativo allo stesso tempo in grado di tenere presente 1) le motivazioni di chi apprende; 2) la pregnanza culturale degli oggetti di conoscenza e di conseguenza crea partecipazione ed interesse verso la costruzione dei saperi stessi (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999).

Leggere l'autobiografia di Twain o di Kipling e Dahl non significa solamente curiosare nel privato di uno scrittore e nella storia della sua famiglia bensì *ampliare* le pareti della scuola e far viaggiare fuori da essa i sentieri della formazione, integrare le conoscenze disciplinari con elementi qualitativi in modo da dare spazio ad attività sperimentali da tutti condivise. E per chiudere riprendiamo Lavelle il quale sostiene che «La scrittura fer-

ma il pensiero in un corpo morto, ma che ad ogni istante resuscita. Ci allontana in modo singolare da tutti gli oggetti familiari la cui forma è abitualmente sotto i nostri occhi, ma per accrescere il prestigio di tutti quei segni che li evocano e continuamente conducono il nostro pensiero al di là di essi» (Lavelle, 2004, p. 111). La zattera di Tom Sawyer sarà per i giovani lettori un mezzo per condurre il giovane Tom lungo il grande fiume ma al contempo sarà emblema di libertà, simbolo di emancipazione, metafora di un viaggio difficile che contraddistingue il tempo dello scrittore-autore-personaggio e che potrebbe ridefinire il nostro tempo di lettori-bambini-adulti (Faeti, prefazione a Varrà, 1999)

Riferimenti bibliografici

- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Loffredo, 2008.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura*, Pisa, ETS, 1996.
- Conetti L., *Introduzione a Kipling*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Dahl R., *Boy*, Milano, Salani, 2009.
- Dahl R., *Il libro delle storie di fantasmi*, Milano, Salani, 2009.
- Fink G., Maffi M., Tarozzi B., *Storia della letteratura americana*, Milano, Sansoni, 2001.
- Frabboni F., *Una scuola possibile*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Culicchia G., *Mark Twain profeta d'America*, in Tuttolibri, "La Stampa", 17 aprile, 2010.
- Kipling R., *Qualcosa di me*, Torino, Einaudi, 1986.
- Kipling R., *Il libro della giungla*, Torino, Einaudi, 2009.
- Kipling R., *Kim*, Milano, Jaca Book, 2007.
- Kipling R., *Lettera a un figlio*, Milano, Fabbri, 2007.
- Lapassade G., *L'autobiografo*, Nardò, Besa editrice, 2007.
- Le Goff J., *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982.
- Mirizzi P., *Mark Twain*, Milano, Storia e letteratura, 1965.
- Twain M., *Autobiografia*, Venezia, Neri-Pozza, 1963.
- Twain M., *Le avventure di Tom Sawyer*, Milano, Garzanti, 2003.
- Twain M., *Le avventure di Huckleberry Finn*, Torino, Einaudi, 2007.
- Twain M., *Libertà di stampa*, Prato, Piano B, 2010.
- Varrà E., *La zattera dell'immaginario. Mito, simbolo e racconto in Mark Twain*, Il Ponte Vecchio, 1999.

I contributi delle scienze umane all'interpretazione della fiaba: dall'antropologia alla psicoanalisi... con tracce filosofiche

ROSSELLA CERTINI

Associato di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The tale has undeniable anthropologic and psychoanalytic connotations. The contribution of human sciences about tales symbolism is acknowledged, but it always needs to be defined and thought again. Starting with the classic texts by Vladimir Propp, Bruno Bettelheim, Carl G. Jung, Marie-Louise Von Franz, the essay addresses the typical themes of this narrative typology: the historical and archetypal origins of the tale, its characters and its adventure sites, the intra-psycho implications that make it a hermeneutic instrument for better interpreting the existential needs of the reader (and the writer). In the final part of the essay, an original note linked to the philosophical reflection of Soren Kierkegaard. Very young, the Danish philosopher has come up with an essay on art to tell the tales, where he emphasizes the importance to link the child to the poetic vision of the narration. These positions and authors are interpreted in a pedagogical way.

Keywords. tale, narration, psychoanalysis, anthropology, education, human sciences

1. C'era una volta... tracce di storie popolari nelle scienze umane

“C'era una volta una regina che aveva una bimba piccola e doveva ancora portarla in braccio. Un giorno la bimba era cattivella; e, la mamma dicesse pur quel che voleva, non si chetava mai. Allora la regina si spazientì e poiché intorno al castello volavano dei corvi, aprì la finestra e disse: – Vorrei che tu fossi un corvo e volassi via, così potrei stare in pace –. L'aveva appena detto che, la bimba si trasformò in corvo e volò via dalle sue braccia, fuor della finestra. Volò nel folto di un bosco e vi rimase un bel pezzo, e i genitori non seppero più nulla di lei” (Fiabe dei Fratelli Grimm, *Il corvo*, p.85).

L'*incipit* della fiaba dei fratelli Grimm intitolata *Il corvo* mostra con esplicita crudezza, ma senza tabù o disagi, il tema ricorrente della violenza e dell'abbandono dell'infanzia, esperienza quotidiana, soprattutto in certi periodi storici, dove i bambini venivano considerati del tutto marginali rispetto ad una società esplicitamente adultocentrica. I Grimm usavano trascrivere le storie e i racconti da anziane *narratrici* e vecchi *narratori* che grazie all'esercizio dell'oralità e della memoria tramandavano di generazione in generazione elementi popolari di grande rilevanza. Raccoglievano testimonianze familiari; descrizioni folkloristiche di usanze e costumi diffusi tra le genti; trascrivevano documenti ed epistolari cercando di ricostruire lo specchio culturale e sociale di un'epoca e “rinarravano le storie in base a una loro idea della semplicità popolare” (Calvino, p. XIV)

Ci ricorda Calvino nell'introduzione alle *Fiabe* dei fratelli Grimm nell'edizione Einaudi del 1970, che questo lavoro di custodia della memoria e di rilancio delle tradizioni popolari, aveva come scopo il consolidamento dello spirito di appartenenza e la diffusione di una coscienza patriottica, fondamentale per contrastare il travaglio politico e culturale che tutta l'Europa stava vivendo a causa delle invasioni napoleoniche. Di conseguenza i canti popolari, i proverbi, le fiabe e i racconti tramandati a viva voce potevano servire da collante per cementare la coscienza nazional-popolare in nome di una storia condivisa, in nome di una Patria da salvaguardare. Ma sono soprattutto le pratiche di vita sociale gli indicatori più importanti che suggeriscono l'evolversi della genesi fiabica come archetipo dell'immaginario individuale e collettivo, sempre presente ed attivo all'interno dei processi di costruzione delle mentalità, dei costumi e delle dinamiche *protoeducative* (Cambi, 2002). E' altrettanto vero che Vladimir Propp in *Morfologia della fiaba* sostiene che la struttura della fiaba è ricorrente e monotopica e questo suggerisce l'idea che le *fonti* della narrazione siano uniche ed uguali per tutte (*ante litteram*) ma questo ha forse più una matrice psicologica che non antropologica in quanto l'archetipo fiabico affonda le proprie radici nella produzione simbolica dei miti generativi. E' forse nel concetto di *processo di individuazione* proposto nel volume di Carl G. Jung *L'uomo e i suoi simboli*, che potremo intercettare l'idea dell'archetipo fiabico e la sua universalità poiché la fiaba viene intesa come quel lungo viaggio *iniziatico* – di *formazione* – dalla giovinezza verso l'adulthood. Dall'esordio iniziale (contesto di vita) il personaggio principale, l'eroe, affronta una complicazione (il problema reale) che attraverso l'uso della ragione e con l'ausilio degli oggetti *magici*, viene risolta e superata positivamente (consapevolezza e conoscenza) e la storia del nostro personaggio riconquista un equilibrio e una forma più ricca e articolata. E' un viaggio tutto in divenire per il riconoscimento e l'acquisizione formale e sostanziale del proprio Sé, un Sé che sempre si struttura all'interno di un contesto storico e sociale definito e che giustifica la propria identità nei fondamenti di un'azione narrativa universale, di riconoscimento e ricongiungimento antropologico, ovvero la fiaba.

La raccolta di fiabe dei fratelli Grimm (la prima del 1812) per molti aspetti è da considerarsi come il primo approccio all'antropologia culturale perché uno degli elementi di maggior spicco nel lavoro dei due scrittori e fratelli tedeschi fu proprio lo studio del folklore e delle tradizioni etniche dei gruppi popolari. Ricerche di questo tipo furono poi accolte e proseguite dagli antropologi "interessati ai miti e alle credenze delle culture primitive in Africa, delle Americhe e dell'Oceania" (è sempre Calvino che parla, p. XVI). Lo stesso Claude Lévi-Strauss vede nella narrazione e nella costruzione di fiabe e di miti – sempre strettamente connessi – un *costrutto culturale* che non è legato principalmente alla dimensione storica o geografica di un popolo o di una civiltà, ma all'attività della mente che produce immagini razionali e irrazionali, simboliche ed analitiche dell'esistenza umana (ma anche del cosmo e dell'universo) (Levi-Strauss, 2009 e si vedano anche i testi di Gilbert Durand sull'immaginario).

Tornando, poi, alle fiabe dei fratelli Grimm, dagli studi comparatistici che hanno preso il nome di *novellistica popolare comparata*, è emerso che molti dei miti, delle leggende e dei motivi narrativi che si credevano unici e tipici dell'area tedesca, in realtà erano presenti anche in popolazioni distanti dall'Europa e questo rappresentò una svolta importantissima poiché rafforzò la teoria della monogenesi, ovvero la nascita di

un mito in una specifica area geografica e culturale e la successiva irradiazione. Ancora Calvino scrive “ciò che nella storia umana è narrazione e immagine – dalle cosmogonie degli Indios, alla mitologia greco-romana, a Cappuccetto Rosso – appare oggi come manifestazione d'un processo mentale unico, che da un secolo all'altro e da un continente all'altro ripete gli stessi schemi. Alcune scuole interpretative individuaronero nei motivi delle fiabe le fasi dei riti di iniziazione; altre riconobbero in essi i simboli dei sogni [...] Il dibattito fra le varie scuole continua, e le fiabe, in tutta la loro elementare semplicità rimangono una delle più misteriose espressioni della cultura umana. E ancora si continua a fare riferimento alla raccolta dei Grimm, capostipite di tutte queste ricerche” (pp. XVI-XVII). La produzione dei Grimm è quasi una produzione etnografica di matrice pre-strutturalista che tenta di decifrare le costanti sociali e culturali di un fiabico come struttura narrativa e operativa sia a livello educativo che formativo, che organizza la storia del divenire umano e di tutte le variabili che lo animano.

Si traccia, dunque, già a partire dai primi anni del XIX secolo – e ancora Levi Strauss insieme a Gilbert Durand ci diranno che il modello delineato dai Grimm può applicarsi a culture e popoli in fase addirittura pre-scrittura –, uno stretto legame tra quella che sarà la tradizione fiabica e le nuove scienze umane come, appunto, l'antropologia e la psicanalisi. Non estranea, ovviamente, a questa prassi interpretativa e costruttiva è la pedagogia che intrecciando la lezione antro-psico-etnologica rilegge lo sviluppo delle esperienze fiabiche (dell'eroe, di maghi e di streghe) come il dipanarsi complesso delle vicende umane, intrise di magia, di stupore e aspettative nei confronti di un destino sconosciuto. Uno sguardo sempre attento e sempre vibrante su questo “intricato percorso” che volge verso la costruzione dell'immaginario, una categoria, questa, profondamente e esplicitamente pedagogica perché sta alla base della costruzione/formazione dell'identità del soggetto e come tale è il collante primario tra uomo (*logos*) e società (*ethos*).

2. Storia di uno che se ne andò in giro in cerca della paura...

Secondo il punto di vista antropologico, la fiaba è la forma di conoscenza primordiale del mondo (Propp, 1977, Callari Galli, *Aspetti antropologici della fiaba*, in Cambi, 1999); per la psicanalisi la fiaba rappresenta un percorso ermeneutico mediante il quale l'uomo – il bambino – può interpretare le problematiche intra-psichiche che affliggono la sua esistenza (Bettelheim, 1984).

Sottolinea Daniela Marcheschi che “Per gli studi etno-antropologici dell'Ottocento favola e fiaba furono il patrimonio da riscoprire e valorizzare entro una visione nuova di cultura e di popolo. Cultura orale dunque popolare per eccellenza, ma forse senza pensare troppo che “orale” non significa automaticamente cultura subalterna (cosa dire, altrimenti, degli insegnamenti di Socrate?) e che gli scambi fra alto e basso, basso e alto, sono il sale di ogni cultura, condivisa dai vari gruppi sociali presenti in una comunità. Che fossero narrazioni per i piccoli e per questa stessa ragione un regresso/rinascita all'infanzia, attraverso cui tutti rituffarsi nell'incoscio personale e collettivo, è una conquista che dobbiamo alla psicanalisi di Carl G. Jung. Favole come ad esempio *Cappuccetto rosso* hanno mostrato la loro capacità di illuminazione del rischioso percorso di passaggio dall'infanzia all'età adulta” (Marcheschi, 2016).

Si legge ancora nelle fiabe dei fratelli Grimm: “C’era una volta un pover’uomo che aveva quattro figli; quando furon cresciuti disse loro: – Cari figlioli, ora dovete andarvene per il mondo, io non ho nulla da darvi; mettetevi in cammino e andate in paese straniero, imparate un mestiere e cercate di ingegnarvi –. I quattro fratelli presero il bordo, dissero addio al padre e lasciarono insieme la città.” (*I quattro fratelli ingegnosi*, fiaba nella raccolta curata da Calvino, 1970). Ha inizio il loro viaggio di formazione (iniziazione) al termine del quale, otterranno la giusta ricompensa per aver salvato la figlia del re (la risoluzione del problema). Nel corso della loro vita hanno incontrato alcuni saggi personaggi (il *mentore* come maestro di vita) e dopo aver messo a frutto i loro insegnamenti e acquisito specifiche abilità e competenze, riescono a trasformare il loro disagio iniziale in una occasione di riscatto e crescita. C’è una trasformazione reale, una ridefinizione dei ruoli (il ladro, l’astronomo, il cacciatore e il sarto) un cambiamento radicale nelle loro esistenze e questo movimento verso la liberazione ha una connotazione esplicitamente educativa perché trasformativa e quindi pedagogica.

Ci dice Vladimir Propp nel suo volume *Le radici storiche dei racconti di magia* che “il ciclo di iniziazione è il fondamento più antico della fiaba” perché accomuna le prassi di tutti i popoli e rappresenta l’unitarietà delle fonti *storiche e sociali*. (p. 381). Inoltre, il viaggio iniziatico, è un vero e proprio *viaggio di formazione* perché, come sostiene Bruno Bettelheim, le percezioni emotive, le sensazioni e gli affetti, diventano *esperienze concrete* ed il lettore entra dentro il mondo fiabico non da spettatore ma da protagonista, utilizzando gli elementi magici del racconto come strumenti purificatori e chiarificatori. La storia dei quattro fratelli porta con sé, infatti, elementi di estrema quotidianità (la povertà, l’emarginazione, la diffidenza, la cupidigia, per certi aspetti tutte caratteristiche presenti in questa fiaba) e quando il re darà loro per premio “la metà di un regno”, i fratelli smetteranno di litigare, metteranno in secondo piano i sentimenti – veri o presunti – dichiarati per la giovane principessa ed esulteranno della fortuna ricevuta perché li sottrae da una condizione di marginalità e sofferenza e li ri-colloca nel mondo in una forma tutta nuova: da perdenti a vincitori. La prima tappa *trasformativa* si è compiuta.

Se è vero quindi che da un punto di vista antropologico la fiaba spesso si confonde con il mito – secondo la lezione di Vladimir Propp – sono altrettanto importanti sia l’aspetto psicanalitico che quello formativo, così permeabili all’esistenza umana e nel contempo fortemente contrapposti.

Marie-Louise Von Franz sostiene, fin dalle prime righe del volume *Le fiabe interpretate*, che “Le fiabe sono l’espressione più pura e semplice dei processi psichici dell’inconscio collettivo” e che il loro linguaggio sembra essere un linguaggio universale perché accomuna, e allo stesso tempo riesce a stupire e a far parlare intere generazioni: di ogni paese, di ogni etnia, di ogni civiltà, soprattutto per la ricorsività dei temi, per le emozioni in esso nascoste e per le criticità culturali e identitarie che è in grado di intercettare (Von Franz, 1980).

E’ storicamente ben definito che la fiaba rappresenti non solamente un genere letterario ma, soprattutto, un archetipo “del profondo” che unisce molteplici dimensioni del mentale e del narrativo, della sfera razionale e irrazionale del nostro pensiero, che Gilbert Durand, da un punto di vista psico-antropologico, ha indicato con il termine *immaginario* – qui già più volte indicato.

È proprio la psicanalisi, come ci ricordano Franco Cambi e Carlo Fratini nel volume *Itinerari nella fiaba*, a riconoscere, per prima, gli aspetti formativi e quindi pedagogici della fiaba a livello individuale, e con essa – sostiene Bruno Bettelheim – si vanno a toccare gli snodi più profondi della nostra “situazione esistenziale” (Bettelheim, p. 12). Sarà proprio Bruno Bettelheim a rilanciare le fiabe come possibili strumenti risolutori di problemi psicologici proprio perché esse esprimono un dilemma esistenziale e lo esprimono in maniera chiara e concisa riuscendo così ad aiutare, anche i più piccoli, ad interpretare meglio le situazioni, le sensazioni, e a dare un nome al dilemma stesso. La funzione della fiaba, quindi, almeno da un punto di vista psicanalitico, è di tipo ermeneutico poiché è in grado di interpretare criticamente la fenomenologia dell'evento umano, un evento che prende origine dal nostro vissuto ed ha quindi una ricaduta sociale ed ha una ricaduta su tutti i suoi “derivati culturali”. La paura, ad esempio, è un tema centrale e paradigmatico che si concretizza, ricorda ancora Franco Cambi in *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia ieri e oggi*, nella paura ancestrale dell'Adulto-Maschio o del Padre-Nemico che ci domina e ci controlla e spesso ci punisce. Ci troviamo, quindi, di fronte ad un modello narrativo introspettivo un modello che lavora a livello di *inconscio*, in quanto il testo diventa l'analisi del proprio vissuto e come tale *riattiva* le procedure ermeneutiche già enunciate trasformando i contenuti fiabici in oggetti immaginifici ma al contempo reali, che formano il lettore e lo nutrono da un punto di vista sia affettivo che cognitivo.

Lo stesso Bruno Bettelheim rivendica il carattere catartico, purificatore della fiaba, pensando che le paure, i terrori, non sono esterni a noi e tantomeno ai bambini ma sono paure interne, sono paure di rapporto con il mondo sconosciuto sono paure della propria impotenza fisica, della dipendenza dagli adulti. Riuscire a trovare nel racconto una collocazione alle proprie sofferenze e inquietudini può restituire un equilibrio emotivo soprattutto ai più piccoli, per i quali la narrazione fiabica è pensata e realizzata (almeno a partire dall'Ottocento). Come medico e terapeuta di bambini affetti da gravi turbe mentali, Bettelheim ha sperimentato molteplici strategie per ridare equilibrio e tranquillità agli insidiosi mondi inquieti che abitavano le menti dei suoi giovani pazienti e reinserire le loro vite, le loro esperienze, all'interno del linguaggio narrativo della fiaba – i personaggi fantastici, le loro avventure, i luoghi incantati dove si muovono maghi e streghe – ha restituito un orizzonte di senso al personale travaglio interiore. Perché nella fiaba c'è un archetipo esistenziale che ricompare, in maniera ricorsiva, quasi per *magia*...la perfetta simmetria tra esperienze emotive reali e quotidiane (la paura, il disagio, il senso dell'abbandono, il tragico, ecc..) e i travagli *straordinari* vissuti da principi, regine e poveri contadini al contempo. La *malasorte* non risparmia nessuno: poveri o ricchi. Un aggancio intra-psichico perfetto tra esperienza reale e quella virtuale.

Ma c'è un altro orizzonte da esplorare, che si snoda e si muove tra il fantastico, il letterario ed il pedagogico ed è lo sguardo filosofico sul mondo incantato di *cantori e novellieri*, dove l'estetica narrativa si offre come elemento indispensabile per la crescita emotiva dei più piccoli.

3. Il congegno fiabico come dispositivo estetico e pedagogico. Brevi riflessioni

Partiamo da un quesito: come raccontare le fiabe a un bambino? Raccontare le fiabe è un'arte? Chi si pone questi interrogativi non sono i fratelli Grimm e neppure Italo Calvino bensì Søren Kierkegaard.

Siamo abituati a pensare al filosofo danese impegnato nelle riflessioni sul concetto dell'angoscia – questa spinta per certi versi *vitale*, che si risveglia e ci turba ogni volta che ci sentiamo pervasi da una forte insofferenza e inquietudine nei confronti del *reale* e dell'*esistente*, e che ogni spiegazione della mente o dei sensi non ci è sufficiente per darci cognizione di ciò che sta accadendo dentro e fuori il nostro mondo profondo; ci resta solamente Dio per dare forma e significato ad ogni cosa – ma, giovanissimo (1823) si cimentò nella stesura di un saggio sull'importanza delle capacità espressive del narratore di storie e fiabe perché, come ha lasciato scritto nei suoi appunti, era particolarmente interessato alla funzione “*travolgente e pacificante*” della fiaba (Rocca, p. 236)

Travolgente perché la fantasia del bambino troverà nella fiaba totale rapimento; pacificante perché nella fiaba egli troverà tante delle risposte che sta cercando... Per questo motivo il narratore deve condividere l'entusiasmo della narrazione per evitare ogni forma di *scetticismo* e di *incredulità* rispetto alle immagini simboliche e alle storie narrate. Uno dei metodi più importanti, secondo il filosofo danese, è quello che seguono le balie e lo seguono *inconsiamente*. “Grazie ad esse il bambino scopre tutto un mondo fantastico, e le balie sono intimamente convinte e credono alla verità delle loro storie, il che trasmetterà al bambino una quieta vantaggiosa per quanto fantastico possa essere il contenuto” (Kierkegaard in Rocca, p. 238).

E' solamente sulla base del principio di *appropriazione*, elaborato dal bambino sulla storia, che sarà possibile sviluppare in lui il senso *socratico* della lettura e della comprensione: il piacere di domandare, di trasformare la storia secondo le proprie conoscenze, correggerla, riprodurla nel disegno e rapportarla alle proprie attività quotidiane. L'approccio *socratico* del filosofo danese al fiabico e alla narrazione è incisiva perché riesce a mettere in evidenza quanto sia importante la dimensione *orale* rispetto a quella scritta, soprattutto nei confronti dei più piccoli (contestualizzato al secolo XIX ma ancora oggi è la prima forma di sensibilizzazione alla lettura autonoma). Il coinvolgimento della voce, la postura, l'entusiasmo di chi narra, le intonazioni che variano a seconda delle emozioni fanno dell'oralità fiabica un viaggio *nell'estetica* del discorso e può attivare dei congegni pedagogici che Søren Kierkegaard aveva intercettato: “una continua mobilità spirituale” che possiamo tradurre in una continua scoperta delle passioni, delle emozioni e del pensiero critico. L'approccio *socratico* è ulteriormente importante perché sarà il narratore a spingere i bambini a mettersi sulle tracce delle loro esperienze.

“La cosa fondamentale è di mettere *in tutti i modi il poetico in rapporto alla loro vita*, esercitando un poter magico, far scintillare all'improvviso uno sprazzo di luce nell'occasione più inaspettata e subito farlo sparire: non si deve riservare il poetico a ore e giorni certi”. Il poetico, la specificità del mondo bambino è qualcosa di unico e va alimentato costantemente. Attraverso la narrazione fiabica “si alimenta nei bambini una continua mobilità spirituale, un'attenzione permanente a quello che ascoltano e vedono”. E conclude sostenendo “che sia necessario che il bambino generi in sé la vita in tutta quiete” (Id., p. 241) per essere un costruttore attento e consapevole di nuove fiabe, di nuove storie

e trovare nell'esperienza quotidiana tante forme di riscatto e di emancipazione perché la fiaba, secondo il grande Gianni Rodari, serve anche a questo: il lieto fine aiuta ogni uomo ad avere fiducia in un futuro che potrebbe arrecare infinite possibilità di successo.

Non sono molte le tracce che riguardano la riflessione di Søren Kierkegaard sulla narrazione e sulla fiaba, davvero poche pagine, ma è importante sottolineare la dimensione interdisciplinare con cui ogni lettore o studioso deve necessariamente confrontarsi per leggere in chiave ermeneutica il mondo *fantastico* della letteratura per l'infanzia. La fiaba, quindi, resta ancora oggi una grande avventura per l'infanzia ma anche per l'adultità: perché nutre il nostro immaginario, interpreta i lati inquieti della nostra esistenza, racconta storie fantastiche che sembrano appartenere a tradizioni lontane ma che in realtà sono la parafrasi di un discorso ontologico universale: la ricerca costante di senso.

Riferimenti bibliografici

- Bettelheim B., *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 1984.
- Calvino I., *Introduzione*, in *Grimm. Fiabe*, Torino, Einaudi, 1970.
- Calvino I., *Sulla fiaba*, Torino, Einaudi, 1985.
- Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Pisa, ETS, 1999.
- Cambi F. (a cura di), *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, Firenze, Le Monnier, 2002.
- Jung C. G., *L'uomo e i suoi simboli*, Milano, TEA, 1991.
- Marcheschi D., Tutti amici di Cappuccetto Rosso, in *Il Sole24ore domenica*, 18 dicembre 2016.
- Lavi-Strauss C., *Antropologia strutturale*, Milano, Il saggiatore, 2009.
- V. J. Propp, *Morfologia della fiaba*, Torino, Einaudi, 1966.
- V. J. Propp, *Le radici storiche dei racconti di magia*, Roma, Newton Compton, 1977.
- Rocca E., *L'arte di raccontare storie ai bambini*, "MicroMega", 5/2000.
- Von Franz M-L., *Le fiabe interpretate*, Milano, Bollati Boringhieri, 1980.

Il progetto EDUFARM. Connubio tra Università e fattorie didattiche

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Salerno

ANNA CUOZZO

Docente di scuola dell'infanzia e primaria

ALESSANDRA GARGANO

Dottoranda in Scienze del Linguaggio, della Società, della Politica e dell'Educazione dell'Università degli studi di Salerno

NADIA CARLOMAGNO

Associato di Pedagogia sperimentale - Università Suor Orsola Benincasa di Napoli

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

Abstract. The theory of action and enactivism make possible to get back the attention on doing, on body and on thinking, beloved to the activist tradition. Especially, the lab didactics has its roots in New Education, which is at the bottom of pedagogical activism that sees a revolution in the educational relationship in the puerocentric paradigm, in which the child becomes the active protagonist of the educational process and not a simple adult action's passive receiver. Towards, the didactic farm is redefining its role in the educational system to lead to the development of didactic laboratory in educational practice. The educational value of this pedagogical place can be traced back to three main ideas: the active pedagogy of learning by doing; direct contact with animals and plants in their natural environment: it allows visitors to acquire knowledge and skills that cannot be learned in urban context; the sensory stimulation of a rich environment that makes the child protagonist of their knowledge. With the Edefarm research project we wanted to build a laboratory course with didactic farm as setting and learning by doing as the whole project's "red thread".

Keywords. learning, context, inactive didactics, laboratory teaching, pedagogical activism, didactic farm, learning by doing

1. Introduzione

Il laboratorio troppo spesso viene considerato dagli insegnanti come una semplice appendice della teoria da sottoporre a dimostrazione fattuale e dagli studenti come uno spazio di "rilassamento" manuale rispetto alle costrizioni della didattica d'aula, tutta intellettuale: per entrambi cioè il laboratorio si configura come realtà subordinata ad altre e mai come un ambito con sue proprie funzioni.

Al contrario la didattica laboratoriale fonda la sua esistenza nell'indissolubilità di *Theoria* e di *Téchne* e sulla negazione della loro contrapposizione, una contrapposizione ormai superata, nel senso che la "cultura" non tollera amputazioni: è in ogni momento,

seppure con tempi e forme differenti, un fare e un sapere intrecciati, complementari ed agiti da un soggetto che conferisce loro un senso.

Nessuno, infatti, è in grado di elaborare *Theoria* senza *Téchne* né di elaborare *Téchne* senza *Theoria*, e nessuno può produrre nulla, tanto meno se stesso (ovvero realizzare il proprio progetto di vita), se non concepisce idee e non ha conoscenze e progetti ideali da concretizzare. Dalla inscindibilità di *Theoria* e *Téchne* viene la legittimazione dell'utilizzo a tutto campo della didattica laboratoriale.

La didattica laboratoriale pone le sue radici nell'Educazione Nuova¹ che agli inizi del Novecento sancisce il superamento dell'Educazione Tradizionale intesa nel senso del *tradere*, trasmettere le conoscenze dal maestro all'allievo in una concezione magistrocentrica e in una visione limitata del processo di educazione ridotto a mera istruzione che segue la logica del vaso vuoto da riempire.

L'Educazione Nuova che fonda l'attivismo pedagogico che vede una rivoluzione della relazione educativa nel paradigma puerocentrico², una scuola che vede il bambino come il protagonista attivo del processo educativo e non come ricevente passivo dell'azione dell'adulto.

L'attivismo pedagogico origina anche dalla ricerca psicologica, la quale scopre nell'infanzia il periodo formante dell'uomo; periodo delicato che, se traumatico, può generare disturbi indelebili nella vita adulta. Da qui l'importanza di permettere all'infanzia di svolgersi secondo le sue leggi e la sua misura, senza essere sopraffatta dalla statura e dalla forza dell'adulto.

Quindi l'attivismo pedagogico permette al bambino di vivere attivamente la propria crescita trasformando i contesti educativi e scolastici a sua misura.

Il modello della didattica laboratoriale, in particolare, è rintracciabile nel *learning by doing* deweyano³ dal quale essa prende i suoi principi fondamentali: gli scopi dell'educazione vanno fondati sui bisogni intrinseci del soggetto che apprende; la cooperazione contribuisce efficacemente a "liberare e organizzare" le capacità di chi apprende e a trasformarle in competenze; la valenza educativa delle attività sta nelle connessioni e nella flessibilità di percorsi riconosciuti dall'alunno come significativi per sé e spendibili nel compito concreto di intervento sulla realtà.

Il sapere, saper fare e saper essere⁴ si fondono in una teoria e pratica didattica dove il cardine è l'indissolubilità dell'esperienza d'apprendimento che coinvolge il soggetto nella sua globalità.

¹ Il movimento dell'Educazione Nuova si diffuse agli inizi del Novecento fino al secondo dopoguerra in Europa, Stati Uniti, India e America del Sud. Alcune scuole appartenenti a questa corrente sono ancora presenti ma hanno perso l'importanza sperimentale che avevano nel primo periodo.

² Il Puerocentrismo è una teoria pedagogica, detta anche pedocentrismo, che pone il bambino al centro dell'azione educativa e didattica, rivendicandone il valore come persona e quindi il diritto a uno sviluppo armonico e integrale, fondato sul rispetto della sua autonomia, libertà e attività creatrice.

³ Nell'opera *Democrazia ed educazione* (1916), Dewey usa l'espressione *learning by doing*, ossia "imparare facendo". Partendo dal concetto di esperienza e di scuola attiva, Dewey sostiene che l'apprendimento attraverso il fare aiuta il fanciullo ad organizzare la sua conoscenza e non si può sostituire con lezioni frontali o con l'apprendimento da un testo.

⁴ Il sapere è l'insieme delle conoscenze, nozioni, informazioni, sia di tipo generale, sia di tipo specialistico, che si acquisiscono con gli Studi e che si aggiornano e devono essere aggiornate di continuo; il saper fare è la capacità di applicare, di usare, di mettere in pratica il sapere già acquisito attraverso abilità concettuali e/o manuali per lo svolgimento di uno specifico compito; il saper essere è l'insieme di quelle caratteristiche personali, psicologiche, caratteriali e socio-culturali tali da consentire prestazioni efficaci.

Il laboratorio è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con gli altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento. L'obiettivo di tale didattica è favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze.

La scuola, necessita di una metodologia didattica fondata sull'imparare facendo. I bambini fin da piccolissimi esplorano l'ambiente ed entrano in relazione con esso attraverso i canali percettivi: i bambini toccano, manipolano, entrano in contatto con le cose in maniera del tutto spontanea. Questo non significa che il laboratorio deve considerarsi come semplice luogo del fare, ma deve essere inteso come luogo in cui attraverso il fare si stimola il pensiero, il fare deve essere visto come strumento per la riflessione come terreno di esercizio delle proprie capacità di ragionare, ricercare e sperimentare. Non a caso nella scuola dell'infanzia si è avvertita l'esigenza di parlare di campi di esperienza intesi come ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e con il costante suo attivo coinvolgimento⁵.

L'educazione in fattoria è collegata al programma didattico in corso d'opera e alla qualità dell'offerta formativa. Le visite delle scuole di norma durano metà giornata o una giornata intera; alcune aziende propongono anche soggiorni di due-tre giorni. Sono proprio i soggiorni che riescono a fare assaporare ai bambini la differenza fra l'abitare in città e in mezzo alla natura, il silenzio e i rumori della campagna, a godere della scoperta dei vari ambienti. Le finalità educative generali delle visite in fattoria sono:

- educare i bambini a una sana alimentazione e a un consumo consapevole attraverso la comprensione delle relazioni esistenti tra tecniche produttive, qualità delle produzioni, tutela della salute e dell'ambiente;
- far crescere l'attenzione per l'agricoltura promuovendo comportamenti per la tutela dell'ambiente;
- valorizzare il rapporto città-campagna avvicinando i bambini al mondo rurale;
- favorire la conoscenza delle tradizioni legati ai cicli stagionali;
- educare all'uso dei sensi come strumenti di valutazione della qualità;
- far conoscere le produzioni tipiche del territorio.

Le fattorie didattiche offrono la grande opportunità di conoscere da vicino i prodotti che quotidianamente usiamo. I maggiori interessati sono in particolare i bambini, che hanno una curiosità insaziabile e l'entusiasmo tipico della loro età. Tuttavia ai bambini non si può spiegare o parlare come se fossero in grado di capire termini specifici. Si sa che i bambini in realtà vogliono toccare qualunque cosa, alcuni vorranno toccare gli animali, altri ne saranno spaventati, altri faranno mille domande ed è proprio questo che li porta a conoscere il mondo.

Il metodo più semplice che viene utilizzato è quello di creare un laboratorio didattico ben strutturato, in questo modo si riescono a programmare gite in fattoria, destinan-

⁵ Miur. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. Settembre 2012.

do a ciascun momento un'attività specifica per bambini, che deve essere chiara, divertente e interessante.

Le giornate che vengono proposte offrono la possibilità di approfondire il legame che unisce cibo, ambiente e salute. All'interno della fattoria i bambini vengono accolti da operatori che hanno frequentato appositi corsi abilitanti per l'attività di animazione didattica. Durante o dopo il percorso didattico viene lasciato del tempo per il gioco in spazi adeguati e spesso viene offerta una merenda a base di prodotti dell'azienda agricola.

Il progetto di ricerca EDUFARM partendo proprio dal continuo riferimento alla necessità di una didattica laboratoriale basata sui principi della pedagogia attiva ha cercato di costruire un percorso laboratoriale che avesse come *setting* la fattoria didattica. L'apprendimento mediante il "fare", il *learning by doing* della Pedagogia Attiva rappresentano il *fil rouge* del progetto che vede nel percorso didattico in fattoria la possibilità di poter andare a stimolare nel bambino il gusto per la ricerca rendendolo protagonista del proprio sapere, di far acquisire conoscenze e abilità mediante una particolare metodologia laboratoriale.

2. Il progetto "EDUFARM": ipotesi e obiettivi

Volgendo uno sguardo all'esperienza europea ed in particolare a quella italiana, si è individuata nell'assenza della figura professionale del formatore il punto debole delle attività in fattoria.

Su questa premessa il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, con le cattedre di "Tecnologie per l'apprendimento" e di "Didattica generale", porta avanti l'iniziativa "EDUFARM", dall'etimologia "*edu*" didattica e da "*farm*" in fattoria, che vede l'istituzione di una rete di aziende agricole e agrituristiche pronte ad accogliere scolaresche per giornate di didattica coordinate e gestite da formatori.

Il Progetto "EDUFARM" ha individuato una metodologia didattica che vede nella figura del formatore un capovolgimento dell'immaginario collettivo in merito alle visite in fattoria.

Il formatore diventa un mediatore nell'apprendimento poiché mostra il valore didattico delle attività proposte dal fattore e non soltanto la loro funzione pratica.

Alla base del rinnovamento vi è l'attenzione alla qualità degli apprendimenti legata ai bisogni formativi delle differenti età. Questo lo si può fare soltanto lasciando all'agricoltore il suo ruolo di esperto delle tecniche dell'agricoltura e dell'allevamento senza caricarlo di competenze che non gli sono proprie come quelle didattiche e coordinando al meglio attraverso la figura dell'esperto di formazione l'apporto tecnico dell'agricoltore, le conoscenze didattiche dell'insegnante, le esigenze formative degli allievi.

Il progetto di ricerca è stato strutturato nelle seguenti fasi:

- definizione della tematica da investigare;
- articolazione del piano di ricerca;
- analisi dei presupposti metodologici della ricerca;
- individuazione dei percorsi didattici;
- costruzione dei materiali;
- svolgimento delle fasi ante, in itinere e post;
- raccolta e tabulazione dei dati;
- elaborazione dei dati;
- discussione dei risultati della ricerca;

- stesura del rapporto finale di ricerca.

L'obiettivo è quello di creare un percorso laboratoriale che utilizzi come *setting* d'apprendimento la fattoria didattica realizzato attraverso tre momenti: *ex-ante* di motivazione, laboratorialità in fattoria, ed *ex-post* di *debriefing*⁶ e *bridging*. Ipotizzando che tale percorso possa migliorare la competenza dei bambini nell'apprendimento autoregolato, mettendo a loro disposizione un *setting* di apprendimento incentrato sull'esperienza sensoriale e sulla ricerca-scoperta che non vuole anticipare nulla ai bambini ma motivarli, incuriosirli al fine di sviluppare in essi l'interesse per l'apprendimento o meglio renderli capaci di saper controllare e indirizzare nella giusta direzione la loro naturale capacità ad apprendere.

Le finalità che il progetto vuole perseguire si possono così riassumere:

- educare i giovani a una sana alimentazione e a un consumo consapevole attraverso la comprensione delle relazioni esistenti tra tecniche produttive, qualità delle produzioni, tutela della salute e dell'ambiente;
- favorire l'apprendimento attraverso modalità laboratoriali;
- proporre attività didattiche gestite da un esperto formatore;
- stimolare la curiosità e il desiderio di conoscenza dei bambini come motivazione intrinseca all'apprendimento;
- catturare l'interesse del bambino attraverso attività ludiche o ludiformi;
- favorire la conoscenza del mondo attraverso l'esperienza diretta della realtà;
- presentare al bambino un percorso didattico multidisciplinare che lo aiuti ad andare oltre la segmentazione disciplinare della conoscenza propria della didattica tradizionale;
- educare all'uso dei sensi attraverso l'esplorazione della natura;
- far crescere l'attenzione per l'agricoltura a basso impatto ambientale e la tutela dell'ambiente stesso promuovendo comportamenti ecocompatibili e sostenibili;
- valorizzare il rapporto città-campagna, avvicinando il consumatore ai valori culturali, storici, ambientali, produttivi del mondo rurale;
- favorire la conoscenza della storia locale e delle tradizioni legate ai cicli stagionali;
- far conoscere le produzioni tipiche del territorio;
- comprendere l'importanza della biodiversità.

2.1 Le fasi del progetto

Nella prima fase sono stati individuati il protocollo didattico, concordato con i docenti delle scuole aderenti al progetto, e la carta della qualità.

La fase successiva è consistita nella presentazione del progetto "EDUFARM" all'interno delle aziende agricole e agrituristiche con conseguente sottoscrizione, da parte di quest'ultime, della carta della qualità. L'adesione al progetto comporta la consegna del logo del progetto "EDUFARM" e la certificazione di qualità.

⁶ Con strategie di *debriefing* ("interrogare a fondo") l'allievo percorre la strada della metacognizione, sollecitando la presa di coscienza dei punti di forza e di debolezza del proprio percorso di apprendimento e stimolando processi di rielaborazione e trasferibilità di quanto appreso in contesti specifici. Lo studente, infatti, impara a stabilire dei ponti (*bridging*) tra i saperi acquisiti e le nuove situazioni in cui potrà reinvestirli e comunicarli socialmente.

Dopo l'adesione, è stata concordata l'organizzazione della visita in fattoria con le aziende agricole.

La fase sperimentale ha previsto la raccolta di dati mediante la somministrazione di attività didattiche ex post alla visita in fattoria e di un questionario posto ai docenti accompagnatori.

I dati acquisiti sono stati interpretati e pubblicati.

Fasi della ricerca

La ricerca è stata articolata in tre fasi, nelle quali sono state utilizzate diverse strategie e materiali didattici. Si è preceduto nel seguente modo:

- fase motivazionale ex ante: l'uscita esplorativa deve essere necessariamente preceduta da un momento di preparazione per consentire di:
 - presentare l'uscita e l'obiettivo della ricerca; recuperare e far emergere le conoscenze possedute e le esperienze effettuate autonomamente dai bambini;
 - stimolare la verbalizzazione e la circolazione delle idee, rilevare la somiglianza e la differenza tra eventi, fatti e idee raccontati;
 - introdurre elementi di novità e di complessità che possano stimolare la motivazione a conoscere e la curiosità a verificare direttamente le congetture formulate;
 - coinvolgere tutti nel predisporre i materiali da utilizzare durante la visita.

Contenuti/attività:

- conversazione guidata: situazione iniziale motivante, è importante che l'educatore crei una situazione comunicativa in cui si vada a recuperare ciò che ogni bambino conosce e ricorda, in riferimento al proprio vissuto, alla rete di idee precostituite e alle attività svolte precedentemente;
 - argomentazione e discussione: comunicazione delle conoscenze, chiedere ai bambini di situazioni che ricordano, che hanno conosciuto concretamente, che vivono in casa loro, che conoscono attraverso i media;
 - lezione animata: presentare il percorso che i bambini andranno a svolgere in fattoria utilizzando una presentazione Power Point, al fine di stimolare la verbalizzazione con l'inserimento di domande pertinenti, non generiche, volte a chiarire l'itinerario mentale o gli schemi interpretativi della realtà o l'ordine temporale delle esperienze descritte dai bambini;
 - gioco interattivo: attraverso un'attività ludica e divertente, il bambino acquisisce delle nozioni fondamentali sul mondo delle piante. Tali conoscenze si concretizzeranno nel percorso del giorno seguente.
- fase laboratoriale in fattoria: la visita in fattoria ci permette di osservare dal vivo concretamente quanto presentato in classe e stabilire così analogie con le considerazioni fatte precedentemente. L'obiettivo è quello di realizzare un percorso didattico controllato in cui il bambino possa sperimentare e costruire in una situazione di contatto non generica.

- La strutturazione della visita. L'obiettivo è quello di progettare il percorso in fattoria in modo da valorizzare ogni singolo momento in cui vengono svolte le attività. Anche la sequenzialità dei momenti segue una precisa curva dell'apprendimento che dalla motivazione giunge alla scoperta per arrivare al momento ludico in cui vengono applicati i saperi costruiti.
- Accoglienza: momento di incontro tra la classe, l'educatore e l'esperto della fattoria volto a far familiarizzare i bambini oltre che con l'ambiente anche con le figure che li guideranno nel percorso didattico. L'obiettivo è creare un clima favorevole e propositivo per il bambino.
- Scoperta guidata: le informazioni sul mondo che lo circonda non devono essere date ma scoperte dal bambino. Il bambino è il protagonista dell'esperienza e in quanto tale deve essere messo in primo piano, l'adulto deve essere un facilitatore che crea le occasioni e attiva una guida strategica rimanendo però sempre sullo sfondo. Tale attività viene svolta attraverso l'osservazione diretta e la raccolta del materiale.
- Laboratorio sensoriale: l'esplorazione sensoriale e il riconoscimento delle differenze percettive per un bambino sono fondamentali, e costituiscono parte fondamentale del suo bagaglio culturale che lo aiuteranno nello sviluppo. La manipolazione di oggetti, sostanza, materiali aiuta il bambino a sviluppare la manualità, la conoscenza del mondo che lo circonda e le sue possibili trasformazioni.
- Laboratorio del fare: tale attività ha lo scopo di rendere il bambino protagonista della propria esperienza di apprendimento, "mettendosi nei panni" del fattore attraverso metodologie di *role playing*⁷.
- Giochi motori: il gioco motorio è la modalità con la quale i bambini si esprimono meglio. Praticare una piacevole e stimolante attività motoria è condizione necessaria affinché il bambino si diverta e perché il piacere di fare sviluppa motivazione e apprendimento. L'obiettivo è quello di imparare a conoscere e a muoversi in uno spazio diverso da quello quotidiano attraverso attività motoria ed esplorativa. Esperire attraverso il corpo l'ambiente naturale e tutti gli elementi in esso presenti cogliendone le caratteristiche. Riflettere attraverso attività ludiformi sulle informazioni acquisite nelle attività precedenti.
- Laboratorio creativo: il bambino utilizzando le diverse tecniche pittoriche (pastelli a cera, acquarelli, pennarelli, pittura con i piedini e le

⁷ Il role playing, come tutte le tecniche di simulazione cerca di riprodurre in aula, quindi in una situazione protetta e di laboratorio, problemi e accadimenti simili a quelli della vita reale. La differenza che intercorre con la psicoterapia è, che mentre in quest'ultima si recitano aspetti personali, nel role playing si mettono in atto ruoli organizzativi o sociali in genere. Definiamo il role playing una rappresentazione scenica di un'interazione personale che comporta l'assunzione di un comportamento in una situazione immaginaria. Sinteticamente, consiste nel richiedere ad alcuni allievi di svolgere, per un tempo limitato, il ruolo di "attori", di rappresentare cioè alcuni ruoli, in interazione tra loro, mentre altri partecipanti della classe fungono da "osservatori" dei contenuti e dei processi che la rappresentazione manifesta. Ciò consente una successiva analisi dei vissuti, delle dinamiche interpersonali, delle modalità di esercizio di specifici ruoli, e più in generale dei processi di comunicazione agiti nel contesto rappresentato.

manine) può esprimere con facilità e immediatezza le emozioni, gli stati d'animo, i sentimenti e i livelli percettivi della realtà.

- Saluti e arrivederci: creare un momento finale, oltre a quello iniziale, è necessario affinché il bambino percepisca il momento di inizio e fine di un percorso, così che possa sistematizzare le esperienze, le informazioni e le conoscenze entro una “scatola” temporale. L'attività conclusiva è inoltre indispensabile affinché si costruisca un “bridge” tra l'esperienza in fattoria e il momento di consolidamento che avverrà in classe il giorno successivo in cui il bambino dovrà utilizzare in un contesto diverso quanto appreso in fattoria.
- fase di *debriefing* e *bridging*: la fase di consolidamento il giorno dopo la visita ha il fine di fissare ed organizzare mediante i diversi linguaggi espressivi del bambino i significati dell'esperienza e gli apprendimenti che da questa derivano. Questa fase inoltre servirà a verificare se, attraverso gli elementi di osservazione, di confronto e di riflessione proposti si è maturata una maggiore consapevolezza sulle conoscenze possedute. Inoltre si andrà ad individuare eventuali carenze nel processo cognitivo avviato per apprestare interventi idonei a superare le eventuali lacune emerse.

2.2 Partecipanti

Alla ricerca hanno preso parte diverse fattorie didattiche e diversi istituti delle province di Salerno ed Avellino. Poiché la nostra attenzione si è concentrata sui percorsi didattici degli animali, del pane e dell'orto la scelta è ricaduta su alcune fattorie che presentavano tali percorsi didattici o si prestavano alla creazione di nuovi.

Hanno preso parte alla ricerca circa 1000 bambini. Il campione è stato suddiviso per due fasce di età, seguendo la distinzione che gli stessi insegnanti operano durante l'attività quotidiana.

La prima fascia vede protagonisti i bambini della scuola dell'infanzia (dai 3 ai 5 anni) e la seconda, invece, è formata dai bambini delle classi I II e III della scuola primaria.

Il campione è stato individuato con lo scopo di verificare quali cambiamenti vi possano essere a favore o meno dell'apprendimento individuale a seguito della visita in fattoria con l'inserimento delle nostre variabili indipendenti.

I soggetti sono stati divisi sulla base di un campionamento di tipo casuale, in modo equivalente per numerosità ed età, in un gruppo sperimentale ed un gruppo di controllo. Il gruppo sperimentale ha adottato il protocollo didattico previsto dal progetto “EDUFARM” mentre il gruppo di controllo ha seguito parallelamente la sperimentazione, svolgendo una normale visita in fattoria.

2.3 Il progetto EDUFARM: protocolli didattici e normative attuali

Il richiamo è all'apprendimento mediante il “fare”, al *learning by doing* della pedagogia attiva in quanto riconosce come peculiarità del percorso didattico in fattoria proprio la possibilità di poter andare a stimolare nel bambino il gusto per la ricerca rendendolo

protagonista del proprio sapere, di far acquisire conoscenze e abilità mediante una particolare metodologia laboratoriale che non può essere realizzata nel contesto “scuola”.

Inoltre, è necessario che l’azienda abbia una struttura adeguata alle esigenze degli utenti in termini di sicurezza e conformità degli spazi. Non bisogna infatti dimenticare che l’apprendimento e le stesse strategie didattiche risentono del contesto ambientale. Dunque la fattoria deve essere un luogo funzionale e invitante in quanto “l’acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati”⁸.

È necessario avere un operatore professionalmente formato per l’accoglienza, l’accompagnamento dei visitatori e le attività didattiche e che l’azienda in questione abbia un’offerta didattica adeguatamente programmata in termini di tempi, obiettivi, metodi, percorsi didattici. Infatti nessun percorso didattico efficace può essere improvvisato ma sempre mirante a degli obiettivi ben definiti, modellato sui bisogni dei discenti ed organizzato in tempi e spazi. Il progetto poi condivide soprattutto la necessità che l’offerta formativa sia adeguata all’età dei visitatori ricordando che il bambino nelle diverse fasi del suo sviluppo non ha le stesse esigenze formative e capacità cognitive.

2.4 Fattorie didattiche: punti deboli e possibili linee di cambiamento

Il progetto di ricerca EDUFARM, partendo da queste premesse, ha cercato di individuare i punti deboli e le possibili linee di sviluppo e crescita nonché potenziamento delle attività didattiche in fattoria. È stata riscontrata una debolezza delle esperienze didattiche vissute dai bambini in fattoria data dal fatto che tali esperienze molto spesso risultano momenti di semplice svago o comunque non riescono a raggiungere gli obiettivi formativi prestabiliti. Dopo un’attenta analisi dei dati raccolti su tali esperienze si è giunti all’ipotesi che la fragilità del percorso didattico in fattoria non è da imputare né al sistema normativo, che come già detto è ineccepibile a livello di contenuti, né alle aziende che con i mezzi, strumenti e risorse a loro disposizione cercano di realizzare gli obiettivi individuati nei limiti delle loro possibilità.

Il progetto di ricerca EDUFARM ha ipotizzato che la carenza delle esperienze Didattiche in Fattoria possa essere ricondotta a due principali fattori:

1. la mancanza di una professionalità pedagogica a conduzione e guida del percorso didattico in fattoria;
2. la mancanza di un preciso protocollo didattico.

Il Progetto “EDUFARM” ha individuato una metodologia didattica che vede nella figura dell’educatore un capovolgimento dell’immaginario collettivo in merito alle visite in fattoria. Il protocollo didattico proposto ruota intorno alla figura di un educatore specializzato che guidi il percorso d’apprendimento in fattoria facendo emergere il valore didattico e pedagogico di questo peculiare percorso d’apprendimento.

L’educatore specializzato è un profondo conoscitore delle modalità d’apprendimento e della gradualità dello stesso, è esperto nel rapportarsi ad un interlocutore/bambino secondo le modalità ad esso più congeniali e può condurre grazie alle sue competenze

⁸ Miur, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. Settembre 2012..

didattiche il percorso d'apprendimento laboratoriale verso lo sviluppo di quelle conoscenze, competenze e abilità che sono l'obiettivo delle fattorie didattiche.

L'educatore deve essere il mediatore tra il bambino e l'ambiente che va ad esperire, quale quello della fattoria. I bambini in questo contesto saranno stimolati da una grande quantità di sensazioni che probabilmente non hanno mai sperimentato. L'educatore, allora, aiuterà i bambini ad orientarsi in questo magma di stimoli, curiosità ed entusiasmo attraverso attività costruite ad *hoc* e che seguono i loro reali interessi e bisogni formativi.

L'educatore diventa un mediatore nell'apprendimento poiché mostra il valore didattico delle attività proposte dal fattore e non soltanto la loro funzione pratica. All'agricoltore deve essere riconosciuto e valorizzato il suo ruolo di esperto delle tecniche dell'agricoltura e dell'allevamento senza caricarlo troppo di responsabilità didattico-pedagogiche. Egli deve poter contare sulla professionalità di un educatore per quello che riguarda l'elaborazione dell'offerta didattica, la programmazione dei percorsi didattici e soprattutto la conduzione dell'esperienza. In tal modo si potranno coordinare al meglio le professionalità dell'educatore, dell'agricoltore, dell'insegnante al fine di soddisfare le esigenze formative degli allievi.

Il corso di formazione previsto con aggiunta di corsi di aggiornamento annuale è una risorsa fondamentale per un'azienda che voglia prestare un servizio didattico che abbia come utenza le scuole. Il corso che l'operatore frequenta porta a prendere consapevolezza della sfida che la sua azienda è chiamata ad affrontare. È necessario che l'azienda acquisisca conoscenze in merito al servizio che offre e all'utenza alla quale si rivolge. Infatti l'operatore deve avere conoscenza degli obiettivi didattici, le modalità, i percorsi per comprendere a pieno l'importanza dell'attività che si svolgono nella sua Azienda. Inoltre non bisogna dimenticare che l'agricoltore deve comunque contribuire al percorso didattico dando il suo apporto tecnico e quindi le conoscenze didattico-pedagogiche che può acquisire in un corso sono comunque indispensabili per sapersi coordinare con l'educatore esperto.

L'insegnante accompagnatore è anch'esso una risorsa essenziale per il percorso didattico in fattoria in quanto rappresenta la figura che più di tutte conosce i destinatari del percorso. L'insegnante conosce i bambini, i loro bisogni formativi, i loro caratteri, le dinamiche del gruppo classe, le esigenze particolari che possono esserci. L'insegnante deve essere il tramite tra l'educatore e i bambini, l'educatore deve raccogliere informazioni riguardo agli alunni, ai loro bisogni e sulla base di questi scegliere le strategie didattiche più idonee da utilizzare e soprattutto il tipo di approccio relazionale. Tra l'insegnante e l'educatore deve svilupparsi un rapporto di sinergia in quanto questo è indispensabile per far sì che l'educatore sia accolto ed accettato dal gruppo classe. Solo stabilendo una relazione positiva con gli alunni infatti l'educatore potrà portare avanti un percorso didattico che si articola in più fasi. L'insegnante pur avendo le competenze didattico e pedagogiche, pur conoscendo gli alunni e le loro esigenze deve essere affiancato da un educatore esperto perché esso, avendo ricevuto una formazione specifica sulle attività didattiche in fattoria e avendo una maggiore conoscenza delle aziende, costituisce un ponte tra contesto scuola e il contesto fattoria.

Il secondo punto di debolezza è stato individuato nella mancanza di un protocollo didattico preciso da seguire per realizzare il percorso di apprendimento in fattoria. Si fa riferimento in linea generale all'approccio della *pedagogia attiva* ma si lascia alle aziende il

compito di definire metodologie, tempi e obiettivi dei percorsi didattici. Inoltre l'esperienza che il bambino vive in fattoria appare fine a se stessa, a quel momento e a quella situazione, molto spesso a scuola non è prevista una fase preparatoria all'esperienza né una fase di consolidamento e di decontestualizzazione degli apprendimenti e laddove questo avviene per la diligenza degli insegnanti si tratta comunque di momenti separati e non articolati in un continuum di un percorso unitario in quanto l'insegnante non sa cosa si farà in fattoria e l'operatore non sa cosa i bambini fanno o non fanno riguardo all'argomento.

Il progetto EDUFARM ha individuato quindi un protocollo didattico che si articola in tre momenti. La prima fase si svolge il giorno prima dell'attività laboratoriale in fattoria. L'educatore si reca nella scuola dove il giorno seguente svolgerà le attività in fattoria e fornisce nozioni generali al fine di informare su cos'è una fattoria didattica e su cosa nasce l'esigenza di proporre attività didattiche in fattoria e su quali sono le finalità formativo/educative. Egli darà poi informazioni di carattere pratico-general (strutture della fattoria, orari, contatti dell'associazione), informazioni generiche sull'argomento trattato e informazioni sugli animali con cui si verrà a contatto. Eventualmente l'educatore per sondare le conoscenze di partenza dei visitatori e farli familiarizzare con l'argomento può utilizzare metodologie di *brainstorming*⁹ e di *circle time*¹⁰. In seguito l'educatore, con la collaborazione dell'insegnante prende nota di quelle che sono le esigenze curricolari, le caratteristiche della classe, eventuali richieste e curiosità particolari e sulla base di queste si scelgono tra le attività a disposizione quelle più confacenti agli interessi e alle esigenze degli alunni.

La seconda fase è quella in cui si svolge l'attività vera e propria nella fattoria didattica. Durante questa fase l'agricoltore dà l'apporto tecnico (ad esempio, esponendo le conoscenze e mostrando il suo lavoro) e l'educatore guida l'attività didattica utilizzando le strategie didattiche più adeguate all'età dei bambini, alle attività della fattoria e alle conoscenze da acquisire. Queste in particolare si differenzieranno per:

- **Bambini di scuola dell'infanzia:** le attività riguardano una serie di attività che coinvolgono i vari campi di esperienza. In primis i bambini vengono coinvolti in attività che riguardano il campo di esperienza "la conoscenza del mondo". Si coinvolgono i bambini in natura per esplorarla e comprenderla attraverso metodologie di didattica laboratoriale sia nella sua dimensione di cose considerate una per una (foglia, fiore), sia prese tutte insieme a costituire un paesaggio unitario la natura. I bambini sono poi portati attraverso l'osservazione a riflettere su come la natura cambia nel tempo. Per quanto riguarda il campo di esperienza "il corpo e il movimento", sfruttando i paesaggi all'aria aperta, i bambini vengono coinvolti in attività fisico-motorie e in percorsi sensoriali colti a stimolare i cinque sensi utilizzando gli elementi della natura. Il campo "i discorsi e le

⁹ Il *brainstorming* è una tecnica ideata e formulata da Osborn, che si basa su di una discussione di gruppo incrociata, guidata da un moderatore. Lo scopo è quello di far esprimere, in maniera assolutamente non vincolata, il maggior numero possibile di idee su un determinato problema. Il *brainstorming* (letteralmente "tempesta nel cervello") è una tecnica che mira a disinibire lo scorrere dei pensieri, impedendo l'insorgere di giudizi critici prematuri.

¹⁰ Il *circle time* è un metodo di lavoro, ideato dalla Psicologia umanistica (Carl Rogers) negli anni '70, con lo scopo di proporre sia per le classi che per i gruppi che abbiano uno scopo comune, uno strumento efficace per aumentare la vicinanza emotiva e per risolvere i conflitti. Tale strumento si rivela particolarmente efficace per stimolare gli alunni ad acquisire conoscenza e consapevolezza delle proprie e altrui emozioni, per gestire le relazioni sociali sia con i pari che con gli adulti.

parole” è sperimentato stimolando i bambini a porre domande all’agricoltore, e, attraverso il *brainstorming*, essi vengono portati a nominare animali, ortaggi, prodotti etc. Per quanto concerne il campo di esperienza “immagini, suoni, colori” i bambini possono confrontare l’immagine della natura che viene proposta dai vari media (soprattutto dei cartoon e dei videogiochi) con l’immagine reale della natura sviluppando uno sguardo critico e più consapevole riguardo all’argomento. Infine i bambini vengono coinvolti in attività di *cooperative learning* e giochi di squadra in modo da sperimentare l’ultimo campo di esperienza “io e gli altri” che favorisce quel confronto di interessi, capacità, conoscenze indispensabile per un apprendimento costruttivo.

- Bambini di scuola primaria: i bambini nella scuola primaria, grazie ad una maggiore maturità di pensiero hanno la possibilità di giungere ad un’osservazione più realistica e completa della realtà indagando i fenomeni della natura utilizzando il metodo sperimentale. Possono essere coinvolti in attività di *role playing*¹¹ in modo da poter comprendere meglio, immedesimandosi, il lavoro del fattore. Le attività svolte durante le visite hanno carattere multidisciplinare volto ad abbracciare le varie aree:
 - Area Scientifica: conoscere i cicli vitali degli animali e delle piante. Acquisire conoscenze di base sugli esseri viventi ed i loro rapporti con l’ambiente fisico. Osservare e conoscere quali sono le specifiche cure per la vita dei cavalli in fattoria.
 - Area Storico-geografica: favorire lo studio delle attività umane nel tempo in rapporto all’ambiente rurale. Conoscere modi vecchi e nuovi di coltivazione e allevamento. I bambini vengono stimolati a porsi dei perché a mettere in pratica la loro capacità di osservazione e analisi a partire dal loro naturale interesse per la vita degli animali e i fenomeni della natura. Orientarsi nella fattoria con l’ausilio di alcuni punti di riferimento. Comprendere l’organizzazione del lavoro in un’azienda agricola.
 - Area Operativo-espressiva: percepire e distinguere suoni e rumori naturali e artificiali, riconoscere, nel paesaggio, le forme naturali e quelle tecniche, utilizzare la voce per riprodurre suoni e rumori dell’ambiente.
 - Area Psicomotoria: eseguire giochi di coordinamento e di movimento in un ambiente naturale.

La terza fase si svolge il giorno dopo l’attività in fattoria: l’educatore ritorna in classe e attua un lavoro di consolidamento. Attraverso la tecnica del *debriefing*¹² si intende stimolare nei bambini una riflessione autocritica su ciò che si è fatto e appreso, si rivolgono ai bambini le domande: cosa hai imparato? Come hai imparato? Quando hai imparato? Che voto daresti a questa attività e perché? In questo modo si vanno a sondare il sape-

¹¹ Il role playing è una delle tecniche di formazione più conosciute. La sua origine risiede nello psicodramma moreniano.

¹² Debriefing è la riflessione finale su tutto ciò che è accaduto, di bene e di male. Considerare retrospettivamente ciò che è stato fatto (è una facoltà del pensiero). Trovare le motivazioni per azioni che non erano state richieste esplicitamente dal briefing ma che era necessario eseguire per ottemperare al briefing.

re acquisito (cosa), le competenze raggiunte (come), i differenti stili di apprendimento (quando) e infine l'indice di gradimento sull'attività svolta e le motivazioni (voto). Inoltre l'educatore somministra un questionario al docente accompagnatore per sondare, dal suo punto di vista e sulla base del *debriefing*, la qualità e l'efficacia percepite del percorso didattico proposto e il gradimento delle attività. Viene infine proposta ai bambini un'esercitazione individuale sugli argomenti trattati in fattoria in modo da poter acquisire dati utili per una valutazione finale.

Con tali finalità la metodologia selezionata per la conduzione della ricerca ha previsto l'utilizzo di un disegno sperimentale con due gruppi equivalenti solo con post-test¹³.

Lo scopo della ricerca è verificare l'efficacia e l'efficienza del modello didattico proposto, rilevando l'influenza delle variabili indipendenti quali fasi, materiali e figura dell'educatore sulla variabile dipendente, l'apprendimento dei bambini in fattoria. Per fare ciò sono stati presi in esame due gruppi omogenei, uno sperimentale, a cui sono state applicate tutte e tre le variabili indipendenti, ed uno di controllo, che ha effettuato la visita in fattoria con il metodo classico. Al termine della visita in fattoria, sono state somministrate ad entrambi i gruppi delle prove per verificare l'apprendimento dei singoli soggetti.

3. Rilevazione e analisi dei risultati

Come già anticipato nel paragrafo precedente, nella fase *ex post* sono state somministrate ai bambini delle schede di verifica.

L'espressione dei giudizi sintetici tiene conto del livello di apprendimento, delle conoscenze e delle competenze acquisite al termine del progetto di ricerca. Attraverso il confronto tra le rilevazioni finali del gruppo sperimentale e di quello di controllo si evidenzia come nel primo vi sia un livello di apprendimento notevolmente significativo.

In particolare si evidenzia come i bambini appartenenti al gruppo sperimentale abbiano realizzato le prove finali di verifica dell'apprendimento raggiungendo un risultato ottimale.

Durante le visite guidate in fattoria, i bambini appartenenti al gruppo sperimentale hanno seguito il protocollo didattico presentato dal progetto di ricerca "EDUFARM" sotto la guida di educatori che hanno assunto il ruolo di mediatori, rappresentando un'interfaccia ed un filtro tra il bambino e gli stimoli ambientali. Attraverso la figura del mediatore il discente ha imparato a gestire sia le emozioni positive, come ad esempio la soddisfazione e il sentimento di competenza, sia quelle negative come la frustrazione. Gli educatori hanno supportato l'esperto della fattoria nella gestione delle attività di gruppo e supervisionato l'interazione educativa che influisce sulla qualità dell'apprendimento. Questi sono principi indispensabili per promuovere la "modificabilità cognitiva strutturale", cioè la possibilità di migliorare il proprio approccio rispetto alla realtà circostante modificando le proprie strutture mentali.

La gestione degli ambienti disponibili e la configurazione degli spazi al loro interno sono elementi che contribuiscono alla definizione del setting scolastico in quanto stabiliscono i confini (fisici e psicologici) dell'interazione e perciò influiscono sull'ampiezza del

¹³ Lucisano P., Salerno A. *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci, 2012. p. p. 85.

mondo relazionale degli allievi¹⁴.

Dall'osservazione delle prove di verifica sembra che i bambini del gruppo di controllo tendano a completare rapidamente la consegna, commettendo più errori. I bambini del gruppo sperimentale, invece, impiegano un po' di tempo ma gli esercizi svolti risultano essere senza errori nella maggior numero di casi e sembrano anche più motivati nell'ottenere un ottimo risultato alla prova.

I bambini del gruppo sperimentale conseguono, dunque, risultati qualitativamente più apprezzabili rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Nello specifico, il gruppo sperimentale adotta un processo di risoluzione del compito consapevole ed approfondito con un elevato controllo dell'impulsività. Il gruppo di controllo tende a portare a termine rapidamente la consegna con più errori e procedure tendenzialmente meccaniche.

Al termine della sperimentazione del progetto "EDUFARM" è stato previsto un questionario per i docenti sia appartenenti al gruppo sperimentale sia appartenenti al gruppo di controllo coinvolti per rilevare il feedback relativo alla qualità didattica della visita. Tale questionario è stato strutturato attraverso quattro sezioni:

- materiali didattici: questa seconda sezione si propone di raccogliere le considerazioni personali relative ai materiali e alle attività didattiche riguardo la loro idoneità rispetto al percorso proposto e l'età degli allievi;
- attività didattiche: l'obiettivo di questa terza sezione è verificare l'efficacia e l'efficienza delle attività presentate in fattoria, individuando anche l'idoneità del linguaggio utilizzato per la presentazione dei contenuti;
- obiettivi didattici: quest'ultima sezione si propone di raccogliere le considerazioni personali relative al raggiungimento da parte degli studenti degli obiettivi didattici previsti dalla visita didattica.

Dall'analisi delle risposte è emerso che gli insegnanti che hanno seguito il progetto "EDUFARM" hanno mostrato completa fiducia nel fatto che l'esperienza in fattoria possa costituire un'importante risorsa nel percorso di insegnamento-apprendimento.

4. Conclusioni

La didattica tradizionale dimostra evidenti segni di usura e inderogabili esigenze di svecchiamento. Nonostante le riflessioni critiche e le proposte teoriche di vario tipo, avanzate da tempo in questa direzione, nella scuola la tendenza rimane quella di rimanere radicati ad un modello di scuola tradizionale. Nei contesti formativi attuali è ancora radicato il metodo di insegnamento tradizionale in cui vige una netta separazione dei ruoli tra docente e discente. Il docente è "colui che sa", che detiene il sapere ed è per questo dotato di autorità, il discente ha solo lo scopo di imparare, ovverosia di assimilare i contenuti trasmessi, memorizzandoli e sapendoli riprodurre in modo chiaro e fedele.

Questa tendenza risulta essere giustificata dal fatto che un modello sperimentato e messo in atto per decenni risulta essere più sicuro o per dirla meglio più comodo rispetto ad un modello, quale quello della didattica laboratoriale che nonostante la valenza teorica e pratica appare sfiduciato. Come se la veteraneità di un metodo ne dettasse la necessaria validità e qualità.

¹⁴ Talamo A. *Cooperare a scuola*. Roma: Carocci, 2003, p. p. 85.

Oggi ci troviamo di fronte ad una società in cui l'insieme dell'umanità si sta interconnettendo attraverso una rete di rapporti che si estende progressivamente all'intero pianeta; in cui la rapidità e profondità dell'evoluzione dei modi di vita 'quotidiani', determinata dalle innovazioni tecnologiche rappresenta una novità assoluta nella storia umana; e le trasformazioni antropologiche ed ecologiche globali, dovute all'interazione tra fattori evolutivi (sociali, culturali, economici, tecnologici) sono di un'ampiezza senza precedenti. In tale contesto sociologico una scuola che si prefigge l'obiettivo di formare le nuove generazioni non può rimanere chiusa in una dimensione a-contestualizzata che ruota attorno ad una didattica obsoleta e oramai inefficace.

La scuola ha bisogno di un rinnovamento didattico, di sperimentare, azzardare, adeguarsi ai nuovi ritmi di questa società frenetica. Una scuola che realmente voglia dirsi nuova deve innanzitutto fondarsi su modalità di lavoro innovative, una didattica di tipo orientativo, una didattica non impositiva. La scuola deve necessariamente attuare quella rivoluzione copernicana in ambito pedagogico di cui ci parla Dewey.

Il percorso formativo non dovrebbe trasmettere nozioni ma essere concepito come un processo in grado di orientare e porre i discenti nella condizione di accrescere il loro patrimonio culturale e conoscitivo in forma autonoma.

Con il presente lavoro è emerso come i bambini amino sperimentare agendo sulla realtà, come riescano ad apprendere anche qualcosa che non è già dato e preconstituito. Non bisogna insegnare nulla direttamente all'allievo. Spetta a lui scoprire tutto da solo. Solo in questo modo si accresce la curiosità e il gusto per la scoperta. Solo attraverso una didattica di tipo laboratoriale all'insegna di un paradigma di pedagogia attiva l'apprendimento non diventa qualcosa di artefatto, di finto ma riesce a realizzarsi ed esplicarsi nella sua reale natura di attività naturale dell'uomo alimentata da una motivazione intrinseca.

Riferimenti bibliografici

- Annarumma M., Fragnito R. (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Roma, Aracne, 2010.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Antonietti A., Cerioli L., *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Milano, Franco Angeli, 1996.
- Antonietti A., Pizzingrilli P., *Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca*, "Synergies Europe", n. 4, 2009, pp. 151-166.
- Avalle U., Maranzana M., *Pensare ed Educare*, Torino, Paravia, 2005.
- Azzolini D., Manfrin F., *Laboratori didattici in educazione*, Bergamo, Junior, 2004.
- Baumgartner E., *L'osservazione del comportamento infantile*, Roma, Carocci Editore, 2004.
- Beaudot A. (a cura di), *La creatività*, trad. it., Torino, Loescher, 1977.
- Bertolini P., Balduzzi G., *Corso di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1992.
- Blezza F., *Il professionista dell'educazione scolastica*, Cosenza, Pellegrini, 2006.
- Bottero E., *Il metodo d'insegnamento. I problemi della didattica nella scuola di base*,

- Milano, Franco Angeli, 2014.
- Cacciamani S., *Imparare cooperando*, Roma, Carocci editore, 2008.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Cavallera H., *Storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2009.
- Censi A., *La costruzione sociale dell'infanzia*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- Chiosso G., *I significati dell'educazione: teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*, Milano, Mondadori Università, 2009.
- Ciceri M., Amoretti G., *Psicologia generale*, Milano, McGraw-Hill, 2002.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- Crahay M., *Psicopedagogia*, Brescia, La Scuola, 2000.
- David P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- De Bartolomeis F., *Il sistema dei laboratori per una scuola nuova necessaria e possibile*, Milano, Feltrinelli, 1978.
- Faudella P., Truffo L., *I laboratori a scuola. Una risorsa per imparare*, Roma, Carocci editore, 2005.
- Felisatti E., *team e didattiche cooperative*, Lecce, Pensa Multimedia, 2006.
- Filograsso, Travaglini, *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Fonzi A., *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti, 2001.
- Fornaca R., *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Frabbronni F., *Il laboratorio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Gabrielli G., *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi di knowledge e change management*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Gennari M., *Didattica generale*, Milano, Bompiani, 2002.
- Giacon M., *Pet therapy: psicoterapia con l'aiuto di "amici" del mondo animale*, Roma, Edizioni Mediterranee, 1992.
- Giaconi C., *Le vie del costruttivismo*, Roma, Armando editore, 2008.
- Giusti, Pacifico, Staffa, *L'intelligenza multidimensionale. Per le psicoterapie innovative*, Roma, Sovera Edizioni, 2007.
- Grey P., *Psicologia*, Bologna, Zanichelli, 2004.
- Kopciowski Camerini J., *L'apprendimento mediato*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Lanfranchi R., Prelezzo J. M., *Educazione, scuola e pedagogia nei solchi della storia*, Roma, LAS, 2001.
- Liedloff J., *The Continuum Concept*, England, Duckworth, 1975.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma, Carocci, 2012.
- Malo A., *Antropologia dell'affettività*, Roma, Armando, 1999.
- Mancini F., Semerari A., *La psicologia dei costrutti personali. Saggi sulla teoria di G. A. Kelly*, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Mandolesi L., Passafiume D., *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, New York, Springer Science & Business Media, 2012.
- Mandolesi L., *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, Milano, Spinger editore, 2012.
- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Marino F., *Ippoterapia: istruzioni per l'uso*, Siena, Equitare, 2006.

- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Massa R., *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990.
- Mencarelli M., *Creatività e valori educativi*, Brescia, La Scuola, 1977.
- Mencarelli M., *Creatività*, Brescia, La Scuola, 1976.
- Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 1966.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1999.
- Muzzarelli F., *Guidare l'apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Napoli L., *Una nuova realtà dello spazio rurale italiano: le fattorie didattiche*, Roma, Millennium, 2004.
- Nagel, E., *La struttura della scienza*, Milano, Feltrinelli, 1968.
- Orefice, P., *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Napoli, Liguori Editore, 2006.
- Orefice G., Rizzuto M., *Fattoria didattica. Come organizzarla, come promuoverla*, Roma, Agra, 2009.
- Petter G., *Il bambino va a scuola*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Pironi T., *Roberto Ardigò, il positivismo e l'identità pedagogica del nuovo stato unitari*, Bologna, CLUEB, 2000.
- Pojaghi B., Nicolini B. (a cura di), *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Postic M., *La relazione educativa*, trad. it., Roma, Armando Editore, 1983.
- Quilici V., *Il costruttivismo*, Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Regni R., *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Roma, Armando Editore, 2007.
- Restelli B., *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Rinaldi S., *La fattoria didattica*, Bussolengo, Mela Music, 2005.
- Robins K., Webster F., *Tecnocultura. Dalla società dell'informazione alla vita virtuale*, Milano, Guerini, 2003.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Roma, Einaudi, 1997.
- Rogers R.C., *Libertà nell'apprendimento*, trad. it., Firenze, Giunti-Barbera, 1973.
- Rossi P., *Didattica enattiva*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Santojanni F., *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Napoli, Liguori, 2007.
- Saraceno C. (a cura di), *Età e corso di vita*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- Sidoti B., *Giochi con le storie. Modi, esercizi e tecniche per leggere, scrivere e raccontare*, Molfetta, Edizioni la Meridiana, 2005.
- Sofa A., Venezia M., *La didattica laboratoriale nell'educazione ambientale*, Lulu Book Company, 2013.
- Spirito U., *Il pensiero pedagogico del positivismo*, Firenze, Giuntine, 1956.
- Talamo A., *Cooperare a scuola*, Roma, Carocci, 2003.
- Tizzi E.W., *Insegnamento e apprendimento*, in Gennari M., *Didattica Generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Trento, Edizioni Erickson, 1999.
- Vico G., *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- Zanniello G., *La didattica nel corso di laurea in scienze della formazione primaria*, Roma, Armando editore, 2012.

L'infanzia rappresentata dai genitori nei *social network*: riflessioni pedagogiche sullo *sharenting*

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The article deals pedagogically with the theme of sharenting: many parents have the habit of posting images of their children on social network and this practice produces a series of dangers, as the studies of various disciplinary fields (psychology, sociology, law, etc.) have underline. The point of view of Media Education can widen the debate and it can promote information and sensitization between parents about risks and opportunities of sharenting.

Keywords. sharenting, media education, childhood, parents, privacy

1. La rivoluzione digitale e l'infanzia

La “rivoluzione digitale”, avviata da metà degli anni '90, sta producendo negli ultimi anni le sue conseguenze più significative. Dal passaggio al Web 2.0 (e ai successivi aggiornamenti), alla diffusione del *peer-to-peer*, alla possibilità di condivisione di informazioni, al ruolo sempre più potenzialmente attivo che l'utente può assumere nella comunicazione. Le riflessioni su queste trasformazioni, come già avvenuto in passato per altre tecnologie (ed è accaduto già per la scrittura, con le riflessioni di Platone), corrono il rischio di sfociare in uno sterile dibattito tra pericoli e vantaggi, declinandosi tra posizioni “apocalittiche” e posizioni “integrate”¹. È auspicabile che tali riflessioni vengano anche declinate in un'ottica pedagogica, orientata a comprendere le risorse e le criticità rispetto all'educazione e alla formazione dell'uomo.

La diffusione degli smartphone e dei dispositivi touchscreen ha reso i social network sempre più protagonisti della semiosfera contemporanea: l'universo di segni, di significati e di informazioni che vengono veicolate attraverso questi canali è sempre più esteso e incide in modo sempre più significativo sulla vita quotidiana dei soggetti, tanto nell'ambito personale, quanto in quello professionale e anche nello specifico in quello educativo². La riflessione pedagogica si è recentemente interrogata su quali possano essere gli usi dei social network in chiave didattica, ma anche sulle strategie da attuare per educare ai social network³, secondo una prospettiva affine a quella della *Media Education*. La maggior parte delle riflessioni però si sono concentrate sulla fascia di età

¹ U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964; W. Ong, *Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986; J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002.

² G. Riva, *I social network*, Bologna, Il Mulino, 2016.

³ M. Ranieri, S. Manca, *I social network nell'educazione*, Trento, Erickson, 2013; C. Baines, C. Yates (ed.), *Media and the Inner World*, New York, Palgrave Macmillan, 2014.

scolastica e specialmente sull'adolescenza: un "limite" che sembra ragionevole, viste le regole che, ad esempio, impongono il minimo di età di 13 anni per l'uso del social network Facebook.

Tuttavia si può ritenere che una riflessione pedagogica sia urgente già ben prima dei 13 anni e perfino nella prima infanzia. Prima di tutto, le recenti statistiche sull'argomento testimoniano come, per quanto ovviamente le tecnologie touchscreen siano proprietà dell'adulto, in realtà anche i bambini entrino in contatto con esse, già durante l'età prescolare e già prima del compimento di tre anni di età⁴. In particolare, l'ultimo rapporto elaborato da Common Sense Census del 2017, testimonia come negli Stati Uniti la percentuale di bambini che nei primi tre anni di vita hanno usato un *device* mobile almeno una volta è del 46%, una percentuale inferiore rispetto a quella di coloro che hanno usato la televisione (78%), ma comunque molto significativa. Su questo fronte gli autori che si occupano di *Media Education* si stanno muovendo per promuovere un approccio simile anche nella prima infanzia e dunque sui servizi educativi: ad esempio occorre riflettere sulla familiarità con la quale anche i bambini riescono a gestire le superfici touchscreen, che consentono loro di entrare in contatto con contenuti non pensati per loro; oppure si può portare il genitore a interrogarsi sulla tendenza ad usare il cellulare o il tablet come "calmanti" per gestire momenti di agitazione dei bambini. Tra questi possibili spunti vi è un aspetto finora poco trattato che merita di essere approfondito da uno sguardo pedagogico.

L'infanzia infatti non è soltanto "utente" dei social network, ma è anche spesso "contenuto" di immagini o di post che la riguardano, attraverso la pubblicazione di informazioni o di immagini da parte di genitori che desiderano raccontare le proprie esperienze vissute con i figli e condividerle con amici e conoscenti. Questo fenomeno viene definito "*sharenting*", neologismo che deriva dalla fusione delle parole *sharing* (condividere) e *parents* (genitori), e a riguardo si stanno diffondendo a livello internazionale significative riflessioni, soprattutto in ambito giuridico, sociologico e psicologico. Si tratta di studi che, se opportunamente coordinati e integrati, possono costituire "fonti"⁵ in grado di nutrire la riflessione pedagogica e l'intervento educativo, seguendo l'ottica interdisciplinare della *Media Education*.

2. Una nuova cultura del narcisismo?

Cristopher Lasch nel 1978 ha parlato di "cultura del narcisismo", riferendosi alla tendenza della società degli anni '70 a fondarsi su un individualismo esasperato che alimenta un forte edonismo e che si traduce in un esasperato culto del corpo⁶. Il soggetto, perdendo la sicurezza che in passato proveniva dalla solidarietà di gruppo e vedendo

⁴ Common Sense Census, *Media use by kids age zero to eight*, Common Sense Media, 2017 [https://www.commonensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017]; A. Mariani, C. Di Bari, F. Farahi (a cura di), *Famiglie 2.0, Presenza ed uso degli strumenti digitali nella prima infanzia da zero a sei anni*, Comune di Firenze, settembre, 2017 [http://educazione.comune.fi.it/export/sites/educazione/materiali/0-3/pubblicazione_report_M.E_.pdf]; Istat, *Cittadini, imprese e ICT*, Statistiche Report ISTAT, 2016.

⁵ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

⁶ C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 1981.

negli altri dei rivali con i quali competere, finirebbe per diventare vittima di uno stato di costante inquietudine e insoddisfazione personale. Egli cercherebbe pertanto le certezze smarrite e l'alimentazione della propria autostima nell'approvazione degli altri. Alla base della tesi di Lasch vi è la constatazione che per il narcisista il mondo sarebbe diventato uno specchio: in conseguenza di ciò la società finirebbe per venerare più la celebrità della fama, fondandosi sul paradigma dello spettacolo, come anche altri autori (da Guy Debord a Neil Postman per arrivare più recentemente a Mario Vargas Llosa) hanno avuto modo di denunciare⁷.

Pur in un contesto storico diverso, caratterizzato da una società profondamente trasformata sotto gli aspetti politici, culturali e tecnologici, la definizione "cultura di narcisismo" è recentemente tornata in auge. Paolo Crepet parla a riguardo di due livelli di narcisismo: se un primo livello esso sarebbe "sano" e sarebbe legato all'amore per se stessi, il secondo livello sarebbe invece definibile come "patologico". Queste forme infatti sconfinerebbero nell'eccesso, portando il soggetto ad avvertire l'esigenza di un costante bisogno di affermazione e di apprezzamento: in queste condizioni il "narciso di secondo livello" finirebbe per attaccarsi così tanto a se stesso da perdere di vista l'altro, percependolo soltanto in funzione dell'ammirazione che riesce a trasmettergli⁸. Alla base di questa nuova cultura del narcisismo vi sarebbe dunque l'impegno di ciascun soggetto affinché sia celebrato il proprio Ego, con una spettacolarizzazione del proprio io attraverso l'uso delle tecnologie digitali.

Queste trasformazioni trovano conferma in una ricerca condotta presso l'Università canadese di Windsor per la quale un alto uso di tecnologie e in particolare di social network tenderebbe a far allontanare i soggetti dal perseguimento di un bene comune e dunque di curare l'aspetto morale delle proprie azioni, portando sempre più verso una ricerca di obiettivi effimeri e focalizzando l'attenzione sul meccanismo del piacere⁹. Tornando a Crepet, la sua tesi a riguardo è, in sintesi, che la società contemporanea sarebbe di fronte ad una rivoluzione antropologica, caratterizzata dal passaggio verso una "comunità egoista", ovvero sempre più incentrata sull'individuo: "essa si viene a creare quando il bene comune finisce per coincidere esattamente con il bene personale (e non viceversa), quando le relazioni sociali esistono nella misura in cui servono all'individuo per soddisfare il proprio ego"¹⁰. La nuova forma di narcisismo produrrebbe nei soggetti un continuo bisogno di piacere che avrebbe le radici nel timore di rimanere esclusi: questa nuova forma di narcisismo non sarebbe limitata ai protagonisti dello "star system", ma, per effetto delle tecnologie digitali, si estenderebbe a qualsiasi cittadino, sempre più alla ricerca del warholiano "quarto d'ora di celebrità", da conquistare non più sporadicamente, ma in modo sistematico all'interno della propria cerchia di legami ma anche oltre¹¹.

⁷ G. Debord, *La società dello spettacolo*, Bari, De Donato, 1968; N. Postman, *Divertirsi da morire*, Milano, Longanesi, 1985; M. Vargas Llosa, *La civiltà dello spettacolo*, Torino, Einaudi, 2013.

⁸ P. Crepet, *Baciami senza rete*, Milano, Mondadori, 2016.

⁹ L. E. Anisette, K. D. Lafrainiere, *Social media, texting and personality. A test of shallowing hypothesis*, "Personal and Individual Difference", 115, 2017; D. Brunskill, *The dangers of social media for the psyche*, "Journal of Current Issues in Media & Telecommunications", Vol. 6, 2014.

¹⁰ P. Crepet, op.cit, p. 152.

¹¹ S. Greco, *Narciselfie*, Lurago d'Erba, Il ciliegio, 2016; A. K. Lakshmi, *The selfie culture: narcissism or counter hegemony?* "Journal of Communication and Media Studies", Vol. 5, 1, Jun 2015.

I “selfie” non sarebbero però esclusivamente una forma di narcisismo: come osserva Giuseppe Riva a riguardo, mentre Narciso è attirato a tal punto della propria immagine da “subirla” e da volerla tutta per sé, i selfie rappresenterebbero un atto volontario, socializzante e sarebbero capaci di cristallizzare un attimo, come è tipico delle foto, favorendo una condivisione con la comunità di utenti scelta. Per quanto i social network si servano in modo nuovo del concetto di “amicizia”, comprendendovi i cosiddetti legami “deboli” e non soltanto quelli “forti”, come ha osservato nel 1973 il sociologo Granovetter, anche i legami deboli rivestono un ruolo importante perché possono consentire di creare un’efficace rete di sostegno, promuovendo nuove esperienze e favorendo l’incontro con nuovi punti di vista e la scoperta dell’alterità¹². Tuttavia, caratteristica delle nuove tecnologie non sarebbe quella di aumentare il numero di legami per gli utenti della rete, quanto piuttosto quella di favorire la percezione che non esista differenza tra legami forti e legami deboli, dato che nel mondo digitale tutte le relazioni si pongono allo stesso livello¹³. Inoltre, l’aspetto sul quale Riva invita a riflettere è che il “micro-racconto” realizzato attraverso un autoscatto non offre la realtà, ma una sua rappresentazione (in analogia con la “denuncia” di Masterman sul principio della non trasparenza: i media non sono finestre sul mondo¹⁴) e può portare alla costruzione di un personaggio, attraverso l’uso di una maschera, che sperimenta la propria identità tra realtà e immaginazione¹⁵.

I media oggi non sono più solo strumenti in grado di andare oltre il senso del luogo, né solo ambienti che consentono di condividere e collaborare, ma sono anche un “tessuto connettivo” che media le relazioni tra soggetti: grazie ad essi, “ci è possibile costruire e gestire la nostra identità annodando i tratti come in uno storytelling”¹⁶. Anche i social network possono essere annoverati tra quelle che, assieme alla lettura e alla scrittura, sono per Foucault le “tecnologie del sé”¹⁷, ovvero quelle tecnologie che consentono al soggetto di agire sul proprio corpo, sulla propria anima, sui propri pensieri, sul proprio comportamento e sul modo di essere e di trasformare se stesso, più o meno consapevolmente.

I social network permettono ad altri utenti della rete di intervenire sull’identità sociale del soggetto, dato che “l’immagine che l’attore fornisce di sé nelle interazioni online non è frutto unicamente delle proprie scelte individuali, ma si precisa nel corso dell’interazione con gli altri”¹⁸. Questa rilevanza del *feedback* non comporta necessa-

¹² M. S. Granovetter, *The strenght of weak ties*, “American Journal of Sociology”, 78, 6, 1973. In particolare Granovetter concentrò la sua ricerca sulle possibilità offerte dai legami deboli nella ricerca del lavoro, notando come queste fossero analoghe anche in altri ambiti.

¹³ G. Riva, *Nativi digitali*, Bologna, Il Mulino, 2015.

¹⁴ L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

¹⁵ G. Riva, *Selfie*, Bologna, Il Mulino, 2016.

¹⁶ P.C. Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017, p. 30.

¹⁷ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992. Per Foucault, le tecnologie del sé “permettono agli individui di conseguire con i propri mezzi o con l’aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e la propria anima – dai pensieri al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tale modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità” (Ivi, p. 13).

¹⁸ C. Galimberti, F. Cilento Ibarra, *Tra riproduzione dell’identità e negoziazione della soggettività in rete*, in A. Talamo, F. Roma (a cura di), *La pluralità inevitabile. Identità in gioco nella vita quotidiana*, Milano, Apogeo, 2007, p. 261.

riamente conseguenze definibili in termini positivi e negativi: ma, così come la propria identità può arricchirsi dal confronto con più stimoli, al tempo stesso – come osservano a riguardo Turkle e Spitzer – vi può essere una mancanza di responsabilità nei confronti di se stessi e della propria identità, e anche nei confronti dell'altro¹⁹.

Tornando ai selfie, per quanto essi siano scattati consapevolmente e possano andare a comporre una forma multimediale di narrazione di sé, difficilmente essi possono costituire una reale forma di “pensiero autobiografico” così come è stata descritta dalle recenti riflessioni in ambito pedagogico. Tale forma infatti non dovrebbe riguardare il piacere di parlare di sé, fra sé e sé, ma sarebbe piuttosto una “compagnia segreta, meditativa, comunicata agli altri soltanto attraverso sparsi ricordi”, in grado “di dare senso alla vita stessa”²⁰. Alla luce delle caratteristiche descritte, i selfie difficilmente potrebbero diventare forme di pratica autobiografica e raramente potrebbero essere realmente in grado di portare procedere ad un'interrogazione sull'identità del soggetto o assunzione della cura di sé che si traduce – o, meglio, si può tradurre – in formazione²¹.

Questa tendenza del “narciso” a pubblicare foto e video che lo riguardano finirebbe per influenzare la costruzione e la formazione di sé attraverso una costante condivisione orientata alla ricerca dell'approvazione degli altri. In sostanza, le tecnologie digitali non sarebbero alla base di un aumento di narcisisti: sarebbero però un amplificatore per quei soggetti portati al narcisismo, i quali così avrebbero la possibilità di mostrare il loro “esserci” e raccogliere quanti più possibili “*follower*”. Il fenomeno riguarderebbe molti giovani, ma non soltanto, visto che sempre più adulti finirebbero per mostrare i sintomi appena descritti. E, per quanto le citate tesi di Granovetter sottolineino la “forza dei legami deboli”, è innegabile che quei legami deboli nei social network tendano a connettersi sempre più per la loro precarietà e favoriscano un rapporto ben diverso da quello tradizionalmente definibile come “amicizia”. Ciò può dunque significare allargare le proprie condivisioni anche ben oltre i confini amicali, rendendo le informazioni disponibili anche per soggetti meno conosciuti e può significare anche enfatizzare i rischi di privacy legati ad un uso incauto dei social network. Si pensi ai pericoli evidenziati da Van der Hoeven legati al furto informativo, all'iniustizia informativa, all'ingiustizia informativa e alle limitazioni etiche: rischi che necessitano, accanto ad una maggiore attenzione da parte della normativa, un aumento di consapevolezza da parte degli utenti fruitori dei social network²².

Si può notare inoltre come, pur senza necessariamente sconfinare in narcisismi di secondo livello (e pertanto definibili come “patologici”), vi sia una costante tendenza nell'uso dei social network di postare fotografie o comunque in generale post che riguardano figli o nipoti, con una pratica che, come già anticipato, è stata definita *sharenting*²³: essa si caratterizza per l'obiettivo di condividere con altri la propria gioia, ma anche al tempo stesso può finire per innescare un meccanismo di ricerca dell'appro-

¹⁹ S. Turkle, *Insieme ma soli*, Torino, Codice, 2012; M. Spitzer, *Solitudine digitale*, Milano, Corbaccio, 2016.

²⁰ D. Demetrio, *Raccontarsi*, Milano, R. Cortina, 1995.

²¹ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

²² J. Weckert, J. Van der Hoeven, *Information Technology and Moral Philosophy*, Cambridge, Cambridge University, 2008; M. Ranieri, S. Manca, *op.cit.*; M. Ranieri, A. Rosa, *Diritti d'autore, privacy, etichette e deontologia professionale: gli aspetti etico-legali del fare media education*, in D. Felini, R. Trincherio, *Progettare la media education*, Milano, Franco Angeli, 2015.

²³ Voce *Sharenting*, Collins Dictionary, <http://www.collinsdictionary.com/submission/11762/Sharenting>.

vazione che somiglia molto a quello descritto da Lasch per la cultura del narcisismo e che può essere collegato agli studi che si occupano di “narcisismo genitoriale”²⁴. È un meccanismo che può essere collegato a quella scomparsa del “pudore” denunciata da Postman parallelamente alla scomparsa dell’infanzia provocata dai media elettronici e in particolar modo dalla televisione²⁵. Si tratta di “usi” dell’infanzia che, pur senza essere demonizzati e colpevolizzati, necessitano di essere maggiormente problematizzati. Su più fronti: su quello psicologico, su quello sociologico, su quello comunicativo e anche su quello pedagogico.

3. La deontologia della comunicazione formativa. Dalla Carta di Treviso ai social network, una nuova tutela dell’infanzia

Negli ultimi decenni la ricerca pedagogica ha sottolineato con efficacia come il rapporto tra comunicazione e formazione sia strettissimo ed indissolubile. Le constatazioni fatte dagli autori della scuola di Palo Alto – per i quali “ogni comportamento è comunicazione” e dunque, essendo impossibile non comportarsi, “non si può non comunicare”²⁶ – hanno portato alla messa a fuoco del paradigma della comunicazione formativa²⁷. Un paradigma che sottolinea come ogni formazione passi necessariamente dalla comunicazione e come potenzialmente ogni scambio comunicativo possa tradursi in formazione. Dato che l’etica si occupa di analizzare i fondamenti razionali attraverso i quali possono essere valutati come giusti i comportamenti umani, se ogni comportamento è comunicazione, allora risulta fondamentale soffermarsi anche sullo stretto legame che intercorre anche tra comunicazione ed etica, come sottolineato ad esempio dalle riflessioni di autori quali Apel e Jonas²⁸.

Tale legame riguarda necessariamente le professioni educative, che sono chiamate a compiere delle scelte che non possono non chiamare in causa valori, preferenze e sensibilità morali²⁹. In particolare, come osserva Damiano, nell’epoca attuale le professioni educative non dovrebbero più basarsi sulla esemplarità ponendo l’educatore e l’insegnante come cittadino irreprensibile, ma dovrebbero promuovere l’etica di un soggetto che sia realmente capace di prendersi cura dell’altro in modo responsabile, al fine di promuovere il suo sviluppo e il suo autonomo prendere forma³⁰. Le stesse riflessioni della *Media Education* si dovrebbero porre costantemente in rapporto con la dimensione etica: come nota a riguardo Felini, occorre considerare la “natura etica non della comunicazione mediale, ma della media education stessa in quanto prassi ‘educativa specifica’”³¹. Una prassi che

²⁴ E. Giusti, L. Rapanà, *Narcisismo. Valutazione pluralistica e trattamento clinico integrato del Disturbo Narcisistico di Personalità*, Milano, Sovera, 2002.

²⁵ N. Postman, *La scomparsa dell’infanzia*, Roma, Armando, 1984. Sul tema cfr. C. Di Bari, *Pudore e pedagogia: dalla scomparsa al ruolo ecologico*, “Studi sulla Formazione”, 2, 2015.

²⁶ P. Watzlawick, D. D. Jackson, J. Beavin, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

²⁷ A. Anichini, V. Boffo, F. Cambi, A. Mariani, L. Toschi, *Comunicazione formativa*, Milano, Apogeo, 2012; M. Contini, *Comunicazione e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.

²⁸ K. O. Apel, *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 1992; H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Torino, Einaudi, 1993.

²⁹ D. Felini, *Non solo tecniche, non solo regole*, “Media Education”, 6, 1, 2005; M. Ranieri, A. Rosa, *op.cit.*

³⁰ E. Damiano, *L’insegnante etico*, Cittadella, Assisi, 2007.

³¹ D. Felini, *Non solo tecniche, non solo regole*, cit., p. 55.

deve necessariamente nutrirsi di una filosofia dell'educazione capace di assegnarle una dimensione non soltanto epistemologica ma anche assiologica³².

La circolazione di studi sull'indissolubile rapporto tra comunicazione e formazione ha fatto sì che anche in ambito giornalistico sia stato messo in modo sempre più deciso l'accento sulla rilevanza della deontologia professionale, alla quale deve fare riferimento colui che si fa carico di comunicare attraverso un canale mediatico. Recentemente in Italia, proprio per fare chiarezza intorno all'argomento è stato prodotto nel 2016 il *Testo unico dei doveri del giornalista*, nel quale sono contenuti e sistemati in modo organico alcuni dei documenti prodotti negli anni precedenti che riflettono sull'etica del comunicare. Uno di questi documenti, anche se fa riferimento a tecnologie ben diverse da quelle attuali e anche se si rivolge ai professionisti della comunicazione, contiene spunti rilevanti per i temi qui trattati: si tratta della Carta di Treviso, che è stata redatta nel 1990 dall'Ordine dei Giornalisti, dalla Federazione Nazionale della Stampa Italiana e da Telefono Azzurro, proprio con lo scopo di tutelare l'infanzia. Il documento, a partire dalla Convenzione ONU di New York sui diritti del fanciullo del 1989, si propone di adottare le opportune cautele affinché si venga a garantire "l'armonico sviluppo delle personalità dei minori, in relazione alla loro vita e al loro processo di maturazione"³³. Accanto alla convenzione di New York, anche il Regolamento Europeo del 2003 fa riferimento al concetto di responsabilità, identificandolo come un dovere giuridico da parte dell'adulto di provvedere alle necessità del minore e riconoscendo la soggettività di quest'ultimo come persona che è dotata di diritti autonomi.

Nella Carta di Treviso si sottolinea che il bambino deve crescere in una atmosfera di comprensione e che egli, per le sue necessità di sviluppo fisico e morale, ha l'esigenza di ricevere particolari cure ed assistenze; pertanto tutte le azioni riguardanti i minori dovrebbero tenere in considerazione "il maggiore interesse" del bambino. Tra le misure indicate dal documento vi è ad esempio la necessità che non venga violata la sua privacy e che non siano recati attentati al suo onore e alla sua reputazione; inoltre si sconsiglia la pubblicazione di tutti gli elementi che possano con facilità portare alla identificazione del minore: tra questi, le generalità dei genitori, l'indirizzo dell'abitazione, la scuola, la parrocchia o il sodalizio frequentati. Al punto 5) della Carta si indica poi che il bambino non dovrebbe essere intervistato o impegnato in trasmissioni televisive che possano "lederne la dignità o turbare il suo equilibrio psico-fisico", né va coinvolto in forme di comunicazione "lesive dell'armonico sviluppo della sua personalità": un passaggio rilevante del documento indica anche che il giornalista deve seguire queste precauzioni a prescindere dall'eventuale consenso dei genitori. Di fronte dunque ad un genitore che, intenzionalmente, decide di pubblicare foto o video del proprio figlio, la Carta di Treviso invita comunque il professionista della comunicazione a riflettere sulla reale necessità di questa azione.

Un altro passaggio della Carta di Treviso estremamente pertinente con le riflessioni di queste pagine è il decimo, in cui si specifica che tali norme vadano applicate anche al giornalismo on-line e ad altre forme di comunicazione giornalistica "che utilizzino innovativi strumenti tecnologici per i quali dovrà essere tenuta in considerazione la

³² A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

³³ Ordine dei Giornalisti, *Testo unico dei doveri del giornalista*, 2016, <http://www.odg.it/content/allegato-2-%E2%80%93carta-di-treviso>.

loro prolungata disponibilità nel tempo”³⁴. I social network rientrano dunque a pieno diritto in queste osservazioni: nell’epoca attuale l’autore di contenuti che raggiungono un’ampia diffusione non è necessariamente un giornalista tenuto a rispettare un codice deontologico, ma potenzialmente può essere qualsiasi utente, che spesso non segue, né si sente tenuto a farlo, norme che tutelino l’infanzia; con l’aggravante che, mentre un articolo di giornale rimane in un archivio accessibile a pochi, la permanenza in rete delle informazioni pone significativi problemi anche in merito al diritto all’oblio³⁵.

Per quanto la Carta di Treviso possa sembrare un testo datato – e perfino obsoleto: vista la diffusione delle nuove tecnologie che consentono ai minori ben prima dei diciotto anni di entrare da protagonisti nell’universo simbolico dei media – e dedicato esclusivamente ai professionisti, esso rappresenta oggi l’ultimo documento in ambito italiano che si propone di tutelare l’infanzia dalle rappresentazioni dei media. Si può pertanto sostenere che una sua lettura oggi possa ancora portare un contributo riflessivo al dibattito sul tema: nel caso di foto pubblicate in rete e soprattutto sui social network, quanta attenzione vi è da parte dei genitori rispetto al non promuovere l’identificazione del bambino? E quanto viene curata la privacy rispetto ai luoghi, alle abitudini e ai sodalizi frequentati? Spesso ben poco.

La Carta di Treviso, prima che un codice deontologico per i giornalisti è un testo estremamente rilevante per riflettere sulla tutela dell’infanzia nell’era attuale. Pertanto le sue riflessioni, oltre a riguardare il comportamento dei giornalisti, su molti aspetti tra quelli citati possono riguardare anche il genitore. Alcune riflessioni sono state già pronunciate nei passaggi precedenti. E, se anche le pagine di un social network, sul piano della diffusione dei propri contenuti sono del tutto assimilabili ad un quotidiano (anzi, hanno potenzialmente una capacità di diramarsi in modo ancora più esteso e più capillare), allora potrebbe essere utile e perfino urgente formulare un analogo codice, magari in forma semplificata, che si rivolga anche agli utenti dei social network, sensibilizzando i genitori e portandoli a riflettere sull’uso delle immagini che riguardano i propri figli. In un’epoca sempre più caratterizzata da forme di giornalismo partecipativo, e in cui l’utente non è più soltanto lettore, ma anche “attore” e “autore” di contenuti, si rende sempre più urgente una riflessione sui suoi modi di comunicare, affinché i soggetti diventino consapevoli, responsabili e rispettosi dell’altro in ogni ambiente, fisico o digitale che sia.

Insieme con le norme citate provenienti dalla deontologia giornalistica, ovviamente le riflessioni sul tema possono intrecciarsi con quelle giuridiche e muoversi intorno alle leggi che regolano il diritto alla protezione dei dati personali, così come su quelle che affrontano il concetto di cura genitoriale. Sul primo fronte già la Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea fa rientrare il diritto alla protezione dei propri dati tra i diritti di libertà; indicazione che poi è stata recepita nel 2003 con la legge 196/2003 in materia di Codice sulla Privacy. Sul secondo fronte, proprio a partire dalla già citata Convenzione Onu del 1989, dalla potestà genitoriale si è passati alla “responsabilità genitoriale”, ponendo al centro i diritti della prole piuttosto che i poteri dei genitori³⁶.

³⁴ Ivi.

³⁵ F. Sassano, *Il diritto all’oblio tra Internet e mass media*, Vicalvi, Key, 2015.

³⁶ S. Volpato, *Il fenomeno dello sharenting nel nuovo paradigma dei rapporti genitoriali*, “Avalos de la Facultad de Derecho”, 33, 2016.

4. Le immagini dell'infanzia nel web: tra rischi ed opportunità?

Dal punto di vista didattico e pedagogico, uno degli approcci alle nuove tecnologie più significativi degli ultimi decenni è quello dei Cultural Studies. Gli studiosi che hanno elaborato le loro ricerche a partire dalle analisi di Stuart Hall e di tutti gli altri autori che hanno lavorato al Centro Culturale di Birmingham, sono riusciti a sviluppare le loro ricerche andando oltre il dibattito tra “apocalittici” e “integrati”, un dibattito troppo orientato sugli effetti, sulla demonizzazione e sulla mitizzazione. Infatti le loro riflessioni sugli strumenti comunicativi sono andate a valutarne, dal punto di vista quantitativo e qualitativo, più le modalità e i contesti di fruizione che gli effetti e hanno definito le criticità in termini di “rischi” che possono tramutarsi in “opportunità”³⁷.

Un simile approccio può risultare adeguato anche per confrontarsi col tema dello *sharenting*³⁸. Per quanto in Italia ad oggi siano pochi i dati sull'argomento³⁹, in ambito statunitense sono state già avviate ricerche quantitative e qualitative a riguardo, che testimoniano una crescente abitudine da parte dei genitori nella pubblicazione di foto, testi o video riguardanti i propri bambini. In uno studio condotto dall'Università del Michigan, è emerso come il 92% dei bambini di due anni abbiano già una presenza online e, quando i bambini appaiono in rete, circa nel 45% dei casi viene riportato anche il loro nome di battesimo. Nella ricerca emerge anche come gli intenti dei genitori siano spesso legati più ad un desiderio di condivisione e di ricerca di consigli piuttosto che a finalità narcisistiche: è rilevante ad esempio la percentuale di genitori che trova nello *sharenting* un mezzo per ridurre le proprie preoccupazioni, inserendo ad esempio on-line domande rivolte ad altri utenti rispetto a difficoltà nella gestione dei figli o chiedendo consulenze rispetto a malattie o a comportamenti inattesi⁴⁰. Al tempo stesso, è rilevante anche il numero di bambini che appaiono in rete già prima della nascita, vista la tendenza di divulgare un'immagine della propria ecografia durante il periodo della gravidanza⁴¹.

Lo *sharenting*, sia nell'opinione pubblica che in alcuni articoli scientifici viene solitamente affrontato ponendo l'accento sui pericoli da scongiurare e dai quali difendersi, senza parlare di “rischi”: le riflessioni sociologiche valorizzano la categoria del rischio come una situazione che, se affrontata in modo efficace, può diventare fonte di una serie di opportunità. Su questo tema, il “pericolo” maggiormente percepito dall'opinione pubblica è legato al fatto che le foto dei minori inserite in rete e in particolare nei social network possano diffondersi tra sconosciuti, tanto che vengono riportati i casi di immagini che, dopo essere state scaricate, sono state modificate e condivise su siti utilizzati

³⁷ S. Livingstone, *Ragazzi online*, Milano, Vita & Pensiero, 2010.

³⁸ C.S. Mott Children's Hospital, “*Sharenting*” Trends: Do Parents Share Too Much About Their Kids on Social Media? “Mott Children's Hospital”, mar. 2015; T. Minkus, K. Liu, K.W. Ross, *Children seen but not heard: When Parents Compromise Children's Online Privacy*, 2015. L. Battersby, *Millions of Social Media Photos Found on Child Exploitation Sharing Sites*, “Sidney Morning Herald”, 30 set. 2015.

³⁹ L'indagine più recente è quella condotta dall'Università di Bologna in collaborazione con il Children's Digital Media Center dell'Università della California: D. Cino, *The “Puer Optionis”: Contemporary childhood adultization, spectacularization and sexualization*, “Ricerche di Pedagogia e didattica”, 2, 2017.

⁴⁰ S. Olson, *Consequences of “Sharenting”: Parent Online Social Media Posts May Create Digital Identity for Child*, “Medical Daily”, march 2015, *Digital Birth. Welcome to the Online World*, “Wire”, october 2010.

⁴¹ D. Lupton, *It Just Gives Me a Bit of Peace of Mind: Australian Women's Use of Digital Media for Pregnancy and Early Motherhood*, “Societies”, 7, 25, 2017 [http://www.mdpi.com/2075-4698/7/3/25/html].

da pedofili. Questo “pericolo” è stato recentemente sottolineato in ambito italiano anche dalla polizia postale⁴², la quale ha invitato gli adulti e in particolare i genitori a riflettere sul fatto che a finire potenzialmente nelle mani sbagliate potrebbero essere non soltanto le immagini inserite sui social network senza restrizioni, e quindi visibili a qualsiasi utente, ma anche quelle diffuse in gruppi privati o anche quelle pubblicate impostando con cura i parametri relativi alla privacy del proprio profilo. Riassumendo, le principali insidie potrebbero essere legate al furto dell’identità online, al furto delle immagini, alla creazione di una reputazione digitale, alla geolocalizzazione che consente di reperire informazioni sugli ambienti frequentati dai minori.

Da un punto di vista pedagogico, la tentazione di prendere posizione su un fronte spiccatamente critico e dunque apocalittico è spesso forte tra educatori e genitori. Gli stessi appelli della polizia postale vanno proprio nella direzione di sconsigliare ai genitori la diffusione di foto dei propri figli, a causa della diffusione online di nuove modalità di adescamento dei minori nel cosiddetto *darknet*. Tra gli esempi dei pericoli più significativi vi è il cosiddetto “rapimento digitale”, che consiste nello scaricare foto di bambini trovate on-line, manipolandole in modo da far credere che siano figli propri; oppure il “*child-grooming*”, in cui il cyberpredatore raccoglie informazioni su un minore o sulla sua famiglia, instaurando una connessione emotiva virtuale, celando scopi illeciti⁴³. Accanto a comportamenti che hanno rilevanza penale, in realtà i rischi possono ripercuotersi sul bambino anche dal punto di vista psicologico e sociale, dato che le immagini inserite on-line dai genitori possono portare i bambini a diventare future vittime di cyberbullismo a causa di foto imbarazzanti che li riguardano. Particolarmente rilevante è il caso riportato da “Huffington Post” nel 2013, che ha denunciato l’esistenza di un gruppo di Facebook chiamato “*Toddler Bashing*” che ospitava foto di bambini ritenuti “brutti” pubblicate da utenti che le avevano estratte da altri account di Facebook, con l’obiettivo di commentarle e ridicolizzarle⁴⁴.

Per quanto i citati pericoli sembrano far propendere verso posizioni apocalittiche, dal punto di vista della *Media Education* sarebbe auspicabile mantenere un equilibrio tra rischi ed opportunità: e, anche se i rischi da un certo punto di vista sono innegabili, porre eccessiva enfasi su di essi può produrre forme di “panico morale” o comunque una colpevolizzazione del genitore che è abituato a postare le foto dei propri figli. Piuttosto, in ambito pedagogico, come per i Cultural Studies, la messa a fuoco dei rischi può essere un primo passo affinché vengano stimulate riflessioni ed aperto un dibattito su quali possano essere anche le opportunità.

Rispetto ad uno sguardo “integrato” sull’argomento, come caso indicativo si può citare quello della blogger di “Huffington Post”, Ruth Iorio, la quale nel 2014 ha deciso di raccontare la sua esperienza dal travaglio al parto attraverso immagini fotografiche: questo esperimento ha riscosso un notevole successo in rete, con molti *follower* che la seguivano attraverso uno specifico *hashtag*. L’intento della giornalista è stato quello di condividere i suoi pensieri e le sue emozioni con gli utenti, raccontando dal suo punto di vista l’accaduto e realizzando un ritratto intimo dell’inizio della vita. È il caso anche del

⁴² Pagina Facebook *Una vita da social*, a cura della Polizia Postale, seguita ad oggi da oltre 120.000 utenti.

⁴³ S. Volpato, *op.cit.*; V. Picotti, *I diritti fondamentali nell’uso e abuso dei social network. Aspetti penali*, “Giurisprudenza di merito”, 12, 2012.

⁴⁴ *Angry Mom Uncovers ‘Toddler Bashing’*, “Huffington Post Miami”, 11 agosto 2013.

fondatore di Facebook Marc Zuckerberg, che il 1 dicembre 2015 ha condiviso con i suoi oltre sessanta milioni di *follower* le foto della figlia appena nata. Anche senza fare riferimento a casi limite come quello di Iorio o a casi di personaggi celebri, alla base di questo desiderio di condivisione vi è la considerazione che, inserendo in Rete informazioni sulla vita dei loro figli, i genitori riescono facilmente a connettersi con amici e familiari e ottengono riscontri positivi, sia in termini di “like” che di commenti, innescando meccanismi emotivi che non vanno a sostituire ma ad integrare quelli della vita concreta⁴⁵. Craig Malkin ha pubblicato un volume dal titolo *Che c'è di male nel sentirsi speciali?*, nel quale egli contesta l'assunto, originato dalle tesi di Freud, che il narcisismo sia totalmente distruttivo: esso può offrire speranza di cambiamento e può essere definito anche come l'impulso a sentirsi speciali⁴⁶. Forme di narcisismo moderato possono risultare uno strumento di formazione di sé e di miglioramento delle relazioni con gli altri.

Le riflessioni sui pericoli rischiano di dare per scontato che alla base dello *sharenting* ci sia sempre un narcisismo genitoriale e di dimenticare che la maggior parte dei genitori agisce con buone intenzioni nell'inserimento di informazioni e di fotografie on-line, pertanto tali denunce finiscono col trascurare i potenziali benefici citati in precedenza⁴⁷. Le opportunità possono riguardare la possibilità di condividere le proprie emozioni con amici e familiari. Si tratta però di una “narcisistica” ricerca di “like” o di un reale dialogo con i propri conoscenti per amplificare e rivivere le proprie emozioni? Il già citato Malkin invita a considerare il narcisismo come un desiderio di sentirsi speciali che può andare in una scala da 0 a 10: un narcisismo moderato non è fondato sul costante bisogno di sentirsi speciale, ma consentirebbe alle persone di nutrire sogni vivaci di successo e grandezza: “un narcisismo sano sta tutto nel passare senza soluzione di continuità fra l'egoismo l'attenzione altruistica – far visita allo stagno di Narciso ma mai tuffarsi fino in fondo per inseguire il proprio riflesso”⁴⁸.

Comunque, così come è importante non trascurare le opportunità, devono essere chiari i rischi. E dunque, se i social network offrono nuovi linguaggi per un'autobiografia e anche per un'autobiografia familiare, i genitori dovrebbero comprendere che tali opportunità di conoscenza e di cura di sé e della propria realtà familiare possono essere colte anche senza la necessità di mostrare immagini dei bambini o comunque senza sfociare in forme eccessive di narcisismo. Per quanto possa risultare grazioso o buffo il loro aspetto e per quanto i rischi legati alla pedopornografia possano riguardare una minoranza, dovrebbe essere una consapevolezza etica a frenare rispetto a questa pratica e piuttosto cercare una pratica di “narrazione di sé” e della propria genitorialità che sia rispettosa (e dunque responsabile) nei confronti dell'oggetto (o meglio del “soggetto”: il bambino) che, suo malgrado, diventa contenuto di questa comunicazione.

Rimanendo in tema di “rischio”, dunque la riflessione pedagogica dovrebbe sfuggire al rischio di colpevolizzare il genitore: le forme di panico morale, come già notato e come ampiamente dimostrato da vari studi, sono risultate inefficaci⁴⁹. Se, come osserva

⁴⁵ J. S. Bartels, *Partents' Growing Pains on Social Media*, “Character and social media”, 51, 63, 2015.

⁴⁶ C. Malkin, *Che c'è di male nel sentirsi speciali?*, Milano, Feltrinelli, 2015.

⁴⁷ A. Blum-Ross, S. Livingstone, “*Sharenting*”, *parent blogging and the boundaries of digital self*, “Popular Communication”, 15, 2017 [<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15405702.2016.1223300>].

⁴⁸ C. Malkin, *op.cit.*, p. 42.

⁴⁹ S. Tisseron, 3-6-9-12, Brescia, La Scuola, 2016.

Rivoltella, il confronto con i media avviene non più sulla base di “vertigini” ma sulla base di virtù, allora diventa possibile sottrarre la discussione a problemi inerenti il valore e andare oltre all’interrogativo se essi facciano bene o male, sfuggendo alla tentazione di affrontare la situazione esercitando un controllo rigido e una protezione costante⁵⁰. Dato che la virtù presuppone un processo di crescita del soggetto, essa si fonda su consapevolezza e responsabilità, valori che stanno alla base della cittadinanza e che possono essere perseguiti attraverso la *Media Education*. Dunque, sarebbe auspicabile promuovere forme di sensibilizzazione che non siano allarmistiche e che attraverso uno sguardo pedagogico riescano a farsi “inattuali”, ovvero critiche ed utopiche, aperte al possibile. E sensibilizzazioni che rimandino con forza alla necessità di educare e formare i genitori per interpretare un ruolo che si fa sempre più complesso.

5. Tra etica della comunicazione ed etica della responsabilità: informare, sensibilizzare e formare i genitori

Per quanto sia urgente legiferare su temi imposti dalla diffusione delle nuove tecnologie, nell’ambito della tutela dell’infanzia di fronte alla diffusione di nuovi strumenti di comunicazione, è stato più volte notato come una “rincorsa” delle leggi all’innovazione tecnologica non possa essere sufficiente⁵¹. Piuttosto, è auspicabile procedere ad un’opera di sensibilizzazione sui rischi. Quindi ad una maggiore circolazione di informazioni e di formazione rivolta ai genitori, attraverso la quale, piuttosto che diffondere panico morale o colpevolizzare quei genitori che sono soliti postare foto dei figli, si cerchi di promuovere riflessioni e prese di consapevolezza. E soprattutto di disseminare “buone pratiche” orientate alla tutela dell’infanzia. Partendo dal punto di vista che lo *sharenting*, se rispettoso dell’infanzia, può avere dei benefici perché può contribuire a costruire comunità e può consentire di condividere emozioni o situazioni simili di genitorialità.

Per avviare efficaci riflessioni uno spunto significativo può provenire dalle indicazioni formulate in un saggio da Stacey Steinberg, la quale incoraggia i genitori a seguire una serie di buone pratiche⁵²: 1) essi dovrebbero familiarizzare con le regole della privacy dei siti con i quali condividono contenuti; 2) dovrebbero settare delle notifiche che li avvisino quando il nome dei loro figli appare in un risultato di Google; 3) dovrebbero considerare la necessità che le informazioni che condividono restino anonime; 4) dovrebbero usare cautela prima di pubblicare informazioni sulla posizione dei loro figli; 5) dovrebbero, con figli di età superiore ai cinque anni (quando il senso del sé comincia a svilupparsi in modo più efficace) dare loro il potere di veto sulla pubblicazione di immagini, foto e altri contenuti che li riguardano; 6) dovrebbero evitare di condividere foto che mostrino i loro figli in qualsiasi stato di nudità; 7) dovrebbero interrogarsi su quali potrebbero essere gli effetti sul presente e sul futuro dei loro figli attraverso la condivisione di contenuti che li riguardano.

⁵⁰ P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, Brescia, Morcelliana, 2015.

⁵¹ S. Montanari, *Riflessi nello schermo*, Roma, Aracne, 2007; D. Felini, *Pedagogia dei media*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁵² S. Steinberg, *Sharenting: Children’s Privacy in the Age of Social Media*, “Emory Law Journal”, 66, 2016.

Sono norme semplici ma chiare, che possono essere indicate come buone pratiche di carattere generale. Auspicabile poi è promuovere situazioni in cui, piuttosto che imporre un decalogo, vengano favorite situazioni di scambio e di dialogo, in cui la presa di consapevolezza dei rischi avvenga attraverso un'opportuna sensibilizzazione e dunque una riflessione da parte degli adulti. Una riflessione che si muova da un punto di vista etico, con la consapevolezza che la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie comunicazioni attraverso le nuove tecnologie tende ad andare sempre oltre i confini dello spazio fisico che il soggetto abita. Diventa pertanto estremamente attuale la riflessione di Hans Jonas, il quale parla di etica della responsabilità come compito che i soggetti devono perseguire in riferimento alle generazioni future, come impegno per la loro sopravvivenza⁵³. E diventano estremamente pertinenti anche le tesi di Karl O. Apel, che mette tra le norme fondamentali alla base dell'etica della comunicazione la giustizia (come uguale diritto per tutti i partner del discorso), la solidarietà (come reciproco appoggio e dipendenza), la co-responsabilità (come sforzo solidale nell'articolazione e la risoluzione dei problemi)⁵⁴: sono norme che rischiano di essere dimenticate da un adulto che narra la propria vita e quella dei bambini senza chiedere loro il permesso, lasciando di loro tracce potenzialmente indelebili.

Visto il diffondersi delle nuove tecnologie, questo rapporto tra etica e comunicazione produce la necessità che la citata presa di consapevolezza riguardo alla responsabilità del comunicare riguardi anche i social network. Secondo Adriano Fabris, nell'epoca attuale diventa centrale scegliere gli atteggiamenti in grado di promuovere nuove relazioni e ciò può avvenire attraverso la scelta “di quegli stessi comportamenti, come ad esempio la sincerità e il rispetto per gli interlocutori, che governano offline le relazioni interumane comunemente considerate buone”⁵⁵. Si tratta, per lo stesso autore, di passare da una responsabilità intesa come “rispondere di...”, legata alle conseguenze e agli effetti da controllare, ad una responsabilità che assuma la dimensione del “rispondere a...”, ovvero a quei criteri e quei principi che ne garantiscono il funzionamento e danno valore alle nuove tecnologie. Compito degli adulti è anche quello di “rispondere per...”, ovvero di considerare ciò che gli strumenti tecnologici rappresentano e ciò che comportano le azioni svolte attraverso di essi: “se vogliamo conservare una dignità etica, non possiamo uniformarci al gioco [delle nuove tecnologie]: non possiamo accettare l'etica che in esse è implicita. Dobbiamo invece assumere ciò che le caratterizza, prendere le distanze da esse e agire di conseguenza”⁵⁶.

Come osserva Rivoltella, rispetto al digitale sarebbe opportuno passare dalla “vertigine” alla “virtù”, ovvero da uno sbilanciamento sulle preoccupazioni legate ai nuovi media soffermarsi sulle possibilità, cercando di valutare come esse possano essere colte: un cambio di prospettiva che rende possibile affrontare i rischi dei media digitali e cogliendone le opportunità. Le sette virtù elencate da Rivoltella nel suo *Le virtù del digitale* sono emblematiche per una lettura etica dei media, ma anche per assumere uno sguardo pedagogico sullo *sharenting*. Egli infatti fa riferimento a prudenza, giustizia, forza, temperanza, fede, speranza e carità, richiamando al tempo stesso a riflessivi-

⁵³ H. Jonas, *op.cit.*

⁵⁴ K. O. Apel, *op.cit.*

⁵⁵ A. Fabris, *Etica delle nuove tecnologie*, Brescia, La Scuola, 2012.

⁵⁶ Ivi, p. 136.

tà, responsabilità, resistenza, autoregolazione, generatività, attendibilità, distacco critico ed altre parole-chiave che possono essere messe come obiettivi di una formazione genitoriale sul tema. Lo stesso Rivoltella indica quattro strategie che potrebbero stare alla base dell'etica dei media: 1) la strategia della formica, che non si fa cogliere impreparata, ma viaggiando sicura e informata, risulta previdente; 2) la strategia di Paulo Freire, che invita a chiedersi sempre se si è pensato abbastanza all'azione da svolgere; 3) la strategia di Don Lorenzo Milani, del "prendersi cura" inteso come "avere a cuore", che riporta al senso di cittadinanza, alla cosa pubblica come qualcosa che appartiene alla collettività; 4) la strategia del buon Samaritano, che si chiede "cosa posso fare", rimandando alla partecipazione e alla condivisione senza accontentarsi dell'indignazione⁵⁷.

Per quanto i genitori non debbano essere caricati di eccessive responsabilità, essi dovrebbero essere coinvolti, informati e sensibilizzati in una riflessione generale che li riguardi da vicino rispetto al modo in cui usano la tecnologia e rispetto al modo in cui accompagnano i propri figli nel loro utilizzo. Riferendosi alle quattro strategie appena citate, un genitore non dovrebbe sentirsi vietare la pubblicazione di contenuti sui figli, ma dovrebbe essere portato ad agire sempre consapevolmente delle future possibili conseguenze; dovrebbe andare contro la pulsione del web che induce a pubblicare "tutto e subito", condividendo solo dopo aver riflettuto (e magari dopo averlo fatto col figlio, quando comincia ad avere l'età per innescare un dialogo); dovrebbe anche farlo responsabilmente, prendendosi cura in senso donmilaniano dei figli; dovrebbe anche chiedersi come sia possibile usare i media digitali in modo realmente proficuo, critico e creativo. Dunque un "genitore quasi-perfetto"⁵⁸, parafrasando Bettelheim, non è tanto quello che vieta o che esclude la tecnologia. È piuttosto quello che riesce a compensare gli errori commessi nell'educare i figli con le molte occasioni in cui si comporta in modo giusto: rimanendo sulle nuove tecnologie, è dunque quello che agisce eticamente e dunque in modo consapevole, accompagnando e spiegando durante la fruizione, favorendo quanti più possibili stimoli ai bambini e promuovendo la loro costante conquista di autonomia.

L'ottica pedagogica, oltre a mettere in guardia dai possibili rischi e valorizzare le possibilità, potrebbe poi farsi carico di promuovere un intervento finalizzato proprio al raggiungimento dei citati scopi di coinvolgimento, informazione e sensibilizzazione dei genitori, traducendo poi il proprio intervento in una formazione. Ad esempio, per quanto potrebbero essere utili le raccolte di statistiche che potrebbero testimoniare la presenza in Italia dello *sharenting* in termini analoghi a quello delle ricerche statunitensi, sarebbe poi auspicabile non fermarsi ai dati o ai pur preziosi "allarmi" forniti dalla polizia postale e da altri organi. Un'ottica pedagogica dovrebbe promuovere, anche su questo tema come su molti altri urgenti nella contemporanea genitorialità, un proficuo dibattito.

I contesti più idonei per "seminare" queste riflessioni potrebbero essere ad esempio i nidi d'infanzia, che delle immagini dei bambini fanno un uso documentativo molto importante, per la professionalità educativa ma anche per la crescita dei bambini stessi⁵⁹. Tanto che proprio negli ultimi anni, vista la confidenza che i bambini mostrano con i nuovi dispositivi, si sta diffondendo sempre più la tendenza ad assegnare loro un ruo-

⁵⁷ P. C. Rivoltella, *Le virtù del digitale*, cit.

⁵⁸ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1987.

⁵⁹ Sul coinvolgimento di nidi d'infanzia e scuole dell'infanzia in percorsi di *Media Education*, cfr. C. Di Bari, *Educare l'infanzia nel mondo dei media*, Roma, Anicia, 2016.

lo sempre più attivo nella realizzazione delle immagini⁶⁰. Proprio nei nidi, attraverso le riflessioni di educatrici ed educatori, magari col coinvolgimento di esperti di *Media Education*, potrebbero essere organizzati confronti o laboratori con le famiglie che consentano di affrontare il tema dello *sharenting*. Che non colpevolizzino il genitore, né diano luogo a nuove forme di panico morale. Piuttosto che partano dall'ascolto di preoccupazioni, di abitudini e di emozioni dei genitori per poi far emergere dal dialogo quali potrebbero essere le controindicazioni ma anche le risorse della pubblicazione di foto online. Questo affinché si aprano dialoghi riflessivi, in cui si valutino non soltanto i rischi ma anche le possibilità che lo *sharenting* può offrire a genitori e bambini. Obiettivo più ampio di un laboratorio di questo genere con i genitori potrebbe essere quello di consentire all'adulto di sfruttare le possibilità che le nuove tecnologie gli offrono di vivere la sua esperienza genitoriale condividendo le proprie emozioni, le proprie ansie e le proprie preoccupazioni con gli altri.

Se è urgente sensibilizzare molti genitori sulle possibili conseguenze negative della condivisione sregolata delle foto dei propri figli e su una coltivazione di forme estreme di narcisismo genitoriale, piuttosto che partire da toni allarmistici potrebbe essere utile cercare di realizzare un video, una sorta di pubblicità progresso, esercitandosi a non fare uso di immagini dei bambini, ma adottando un linguaggio metaforico. Un simile esercizio "produttivo" consentirebbe di affrontare i temi senza focalizzarsi sugli aspetti più negativi o preoccupanti, ma diventerebbe un'occasione di riflessione. Ma anche utilizzando le nuove tecnologie come strumenti che consentano una pratica autobiografica e pertanto formativa, di rilettura di sé e delle proprie esperienze. Si può, ad esempio, narrare la propria esperienza di genitori senza fare ricorso a immagini che ritraggano nel volto i bambini? Come possono essere combinati i linguaggi che le nuove tecnologie mettono a disposizione? Come il testo iconico può farsi metafora in modo da stimolare curiosità e riflessione? Un compito tra "grammatica della fantasia" e "cura di sé", che potrebbe portare il genitore a muoversi tra critica e creatività, accompagnando con questi due strumenti la crescita del figlio. Come un efficace percorso di Media Education in ambito familiare dovrebbe sempre proporsi.

⁶⁰ M. De Rossi, E. Restiglian, *Narrazione e documentazione educativa*, Roma, Carocci, 2013; M. Cecotti, *Fotoeducando*, Parma, Junior, 2016.

Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività

DAMIANO FELINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università di Parma

Corresponding author: damiano.felini@unipr.it

Abstract. The works of Filippo Maria De Sanctis (1926-1989) on film education represent an original contribution in the landscape of media pedagogy, Marxist and otherwise, of the 1960s and 1970s. The article first outlines the main leans in screen education of the time, before it reconstructs De Sanctis' contribution in this area, connecting it to the other core topic of his work (for which he is best remembered today): lifelong learning. In doing so, the article focuses on the method of post-film discussion, used in the context of both film clubs and schools. Critically analyzing De Sanctis' media pedagogy, the article reveals, beyond the originality of the author, interesting insights regarding the historical evolution of the field, such as the problematic theorization of the inoculation/protectionist model, and the end of the orientation aimed at the aesthetic development of the human subject.

Keywords. cinema; film education; screen education; Pedagogical School of Florence; Marxist pedagogy; esthetic education; protectionism; history of media literacy education.

Scrivere del passato dell'educazione *ai* o *con* i media sembra quasi una contraddizione ma, a ben guardare, ci si accorge che è ormai un secolo che la pedagogia s'interroga sui problemi sollevati dai mezzi di comunicazione. La storiografia in proposito è relativamente esigua, anche se da più parti si segnalano studi interessanti da cui emerge, anzitutto, l'"antichità" di molti problemi che oggi ci sembra di affrontare per la prima volta¹. A mio parere, però, emerge anche la fatica della progressiva elaborazione di un pensiero pedagogico su questi temi, non disgiunto dalle esperienze pratiche e però fondato su una razionalità "sapiente", facendo i conti (a volte combattendo) con le idee preconcepite o di senso comune che tutti ci portiamo dentro e confrontandosi con le acquisizioni dei campi disciplinari vicini.

Tra i molti casi interessanti che ho incontrato finora in un lavoro di scavo "archeologico" iniziato da qualche tempo, uno mi ha colpito in particolare, inizialmente – lo confesso – soprattutto per l'oblio quasi completo che oggi gli è riservato nel campo della pedagogia dei media. Mi riferisco a Filippo Maria De Sanctis (1926-1989), uno studioso di cui si ricorda forse il lavoro nel campo dell'educazione degli adulti ma non quello sulla pedagogia del cinema, quando invece, proprio in questo secondo ambito,

¹ Il più recente di questi progetti di ricerca è nel volume curato da R. Hobbs, *Exploring the Roots of Digital and Media Literacy through Personal Narrative*, Philadelphia (Pa), Temple University Press, 2016. Per una rassegna critica degli studi precedenti mi permetto di rimandare a D. Felini, *Il passato della media education: status questionis, domande aperte, piste di ricerca*, in Id. (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini, 2015, pp. 11-24.

si riscontra in lui quell'articolazione teoretica difficile da trovare nelle opere di diversi studiosi coevi.

Lo scopo di questo saggio è molto semplice. Ho provato a ricostruire l'apporto di De Sanctis a questo settore, individuandone le linee di pensiero fondamentali nel contesto della pedagogia italiana del periodo compreso tra il *boom* economico e gli anni caldi delle lotte sociali; nel far questo, ho cercato di connettere – perché realmente credo che in lui lo fossero – il tema dell'educazione permanente e quello dell'educazione filmica. Andando più a fondo, e analizzando criticamente le sue opere, è venuto però alla luce un tema centrale della pedagogia dei media: quello dell'atteggiamento protezionistico, volto cioè a osteggiare, dentro le pratiche educative, l'influenza ritenuta negativa dei mass media sui soggetti sociali. In questo, la posizione di De Sanctis si è rivelata originale – e ho cercato di mostrarne le ragioni – anche all'interno del paradigma marxista, di per sé molto diffuso, entro cui si collocava. Per queste ragioni, il contributo di De Sanctis può essere considerato una buona esemplificazione di come il congegno del discorso pedagogico-mediale si sia progressivamente costruito in uno dei momenti topici della sua evoluzione, segnando, su questo tema, un contributo eloquente della Scuola di Firenze alla pedagogia italiana.

1. Educazione e cinema negli anni della contestazione

La pedagogia, italiana e non solo, seguiva con attenzione, almeno dagli anni Venti, le vicende dei nuovi mezzi di comunicazione audiovisiva². Fu solo con gli anni Cinquanta, però, che il suo interesse si allargò dallo studio del sussidio cinematografico nelle classi ad un'ottica più ampia, che vedeva il cinema come una questione educativa "sociale", considerata l'alta frequentazione delle sale da parte di larghissimi strati della popolazione. È in quest'ottica che si debbono leggere i ripetuti interventi di Luigi Volpicelli (e il suo sostegno al lavoro di Evelina Tarroni, vera precorritrice di una moderna pedagogia dei media in Italia), Giuseppe Flores D'Arcais (iniziatore della scuola padovana, ancor oggi attiva, di pedagogia e didattica degli audiovisivi³), Giovanni Calò, Giuseppe Catalfamo, Antonio Banfi, Giovanni Maria Bertin, Luigi Stefanini, Carmela Metelli di Lallo e dell'allora giovane Raffaele Laporta (il cui volume *Cinema ed età evolutiva*, del 1957, costituisce ancora – a mio parere – un modello d'impostazione metodologica nei riguardi della moderna pedagogia del cinema)⁴.

In parallelo alla florida prospettiva teorica portata avanti dagli studiosi appena menzionati, si aprì anche un consistente lavoro di sperimentazione sul campo, con iniziative di "educazione cinematografica" rivolte a giovani e adulti che andavano sotto il duplice

² Cfr. R. Farné, *Il cinema educatore*, in Id., *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, Torino, Utet, 2006, pp. 205-227; C. Taillibert, *L'Institut international du cinématographe éducatif. Regards sur le rôle du cinéma éducatif dans la politique internationale du fascisme italien*, Paris, L'Harmattan, 1999.

³ Cfr. L. Galliani, *L'apertura a nuovi scenari comunicativi, metodologico-didattici e tecnologici attraverso i linguaggi della contemporaneità*, «Rassegna di Pedagogia», a. LXXII, 3-4, 2015, fasc. monogr. dal titolo «Il contributo della 'Scuola padovana' allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche».

⁴ R. Laporta, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957. Sull'insieme degli interventi e delle figure citate, cfr. D. Felini, *Cinema e pedagogia negli anni Cinquanta: alle radici della riflessione sull'educazione ai media in Italia*, in Id., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 61-96, e a G. Rizzo, *Le forme del cinema per l'educazione. Il panorama italiano dagli anni '50 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

nome di “cineclub” o di “cineforum”, a seconda che fossero orientati – nell'Italia ideologicamente spaccata di quei decenni – in senso rispettivamente laico o cattolico. Il duplice orientamento di quel mondo ha fatto leggere questo fenomeno dalle dimensioni imponenti (nel 1966 si contarono quasi 800 cineforum/cineclub in tutta Italia, con quasi 30 mila soci tesserati e molti più frequentatori⁵) soprattutto in termini politici e latamente culturali. Era evidente, però, la dimensione anche propriamente educativa di questa attività di promozione culturale, che costituiva per il suo pubblico popolare (non era un fenomeno d'élite), e anche femminile, un'occasione, tra le poche, di apertura al mondo, accrescimento intellettuale e avvicinamento all'espressione artistica. Per questo, dentro i cineforum/cineclub si sviluppò la sperimentazione didattica, visto che i conduttori dei dibattiti, tutti volontari e spesso giovani, dovettero veramente inventare una pratica sulla quale non c'erano esperienze consolidate e che non assomigliava a ciò che si era abituati a fare nelle aule scolastiche; in tale prospettiva propriamente didattica, per esempio, si può leggere il lavoro di Renato May, a lungo presidente della Federazione italiana cineforum, per mettere a punto le tecniche di conduzione del dibattito cineforiale, anche sulla base delle esperienze dei conduttori che operavano nei circoli della Federazione stessa⁶.

Analogo fermento teorico e operativo si registrò, con uno scarto di solo pochi anni, nella scuola elementare e media dove, fin dai primi anni Sessanta e per tutto il decennio successivo, iniziarono sperimentazioni legate all'insegnamento del linguaggio cinematografico, con un progressivo fiorire di corsi di aggiornamento, guide didattiche per gli insegnanti e libri di testo rivolti agli alunni. Le prime esperienze adattavano al contesto scolastico il modello del dibattito impiegato con gli adulti nelle sale e nei circoli del cinema, ma a queste poi si aggiunse la produzione filmica vera e propria che, in uno spirito profondamente attivistico, consentiva ai bambini di realizzare direttamente e in prima persona un proprio film cortometraggio⁷. Tutto questo fermento trovò formale sistematizzazione e riconoscimento, anche a livello internazionale, in diversi documenti dell'Unesco⁸.

Invece che ripercorrere nel dettaglio i singoli avvenimenti della storia dell'educazione filmica, credo sia più utile – ai fini del nostro discorso – puntare l'attenzione su un elemento, particolare e sintetico allo stesso tempo: il fatto, cioè, che fin da questi primordi essa avesse alle spalle non una pedagogia unica, ma differenti pedagogie dei media, che riposavano a loro volta su diverse concezioni dei mezzi di comunicazione di massa, diverse antropologie pedagogiche e diverse teorie dell'educazione, e che si andarono fin da allora declinando secondo le visioni dell'attivismo e del razionalismo deweyano, del marxismo, della pedagogia libertaria e del personalismo. Non si tratta di un fatto scontato, anche se lo potrebbe sembrare, soprattutto perché – come detto – molti di quanti allora scrivevano faticarono essi stessi ad esplicitare le proprie concezioni pedagogico-mediali profonde. Non è questo il caso di Filippo De Sanctis – lo vedremo nelle prossime

⁵ Cfr. F. Rositi, *I cineclub in Italia. Ricerca con referendum postale*, «Ikon», 57, 1966, pp. 29-89. Sulla storia del movimento dei cineforum/cineclub, cfr. almeno A. Bourlot, *Introduzione alla metodologia del cineforum*, Cantalupa (To), Effatà, 2007, vol. 1, pp. 13-22.

⁶ Cfr. R. May, *Cinema e tecnica*, Brescia, La Scuola, 1964.

⁷ Sulle esperienze di educazione cinematografica a scuola rimando ancora agli studi e alle testimonianze dirette contenute in D. Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini*, cit.

⁸ Cito almeno i primi: J.M.L. Peters, *L'éducation cinématographique*, Paris, Unesco, 1961; A.W. Hodgkinson (a cura di), *Screen Education. Teaching a Critical Approach to Cinema and Television*, Paris, Unesco, 1964.

pagine –, ma proprio per cogliere meglio la sua originalità credo sia utile presentare in termini idealtipici quattro concezioni dell'educazione filmica che tra gli anni Sessanta e Settanta furono messe in campo.

La prima – retaggio di una “pedagogia del buon senso”, più che di una pedagogia critica o scientifica ma, proprio per questo, forse più diffusa delle altre – è quella che potremmo chiamare *moralistica*, legata a un'immagine d'infanzia deficitaria e da proteggere e a un'idea dei media come portatori di concezioni etiche di dubbio valore. Inoltre, vi agiva l'idea, di matrice comportamentista, che i messaggi audiovisivi funzionino deterministicamente come aghi ipodermici capaci di iniettare nella mente dei soggetti i loro messaggi, indipendentemente dalle differenti reazioni individuali o dal filtraggio che sulla ricezione effettuano i quadri culturali che i soggetti hanno acquisito o costruito in precedenza. L'idea di “paticità” del cinema sostenuta inizialmente da Volpicelli (ovverosia l'idea che il linguaggio filmico sia intrinsecamente orientato a muovere le facoltà emotive dell'uomo e non quelle razionali, con il corollario che il cinema crea negli spettatori degli stati di passività quasi ipnotica) può essere ricondotta a questa versione della pedagogia dei media, perché portava a sostenere che l'educazione al linguaggio cinematografico avesse lo scopo di arginare negli spettatori gli effetti perversi di questa forma di comunicazione. A questa versione della pedagogia dei media, però, possono essere ricondotte anche le posizioni di quei pedagogisti che insistevano sulla “protezione” dell'infanzia attraverso l'incentivazione della produzione di film specificamente dedicati alle esigenze di questo pubblico, come già avveniva in altri paesi.

La seconda concezione tipica della pedagogia dei media di quel periodo è quella che vedeva l'educazione cinematografica all'interno del più vasto ambito dell'*educazione estetica*. Considerando il film alla stregua delle altre forme artistiche prodotte dall'ingegno umano, questo modello – presente in Stefanini e Flores D'Arcais, ma anche nella pedagogia di Bruno Munari e Marcello Piccardo della Cooperativa di Monte Olimpino⁹ – vedeva il lavoro educativo sul film come l'occasione per ottenere due obiettivi. Il principale era quello dell'affinamento del gusto, consonante con l'ideale personalistico-cristiano, che vedeva nell'educazione estetica una modalità di crescita anche morale e spirituale, e con il clima culturale neoidealistico del pre- e dopoguerra in Italia. Anche in altri contesti, tuttavia, si registrarono analoghi movimenti: in ambito anglosassone, per esempio, questo orientamento prese il nome di *film appreciation* e si basò sull'ap-proccio di F.R. Leavis, secondo il quale cinema e stampa erano gli agenti del declino culturale dell'Occidente, cui si doveva resistere attraverso un'istruzione capace di insegnare a discriminare le forme culturali più elevate da quelle “pop”¹⁰. Il secondo obiettivo, invece, era quello di stimolare, soprattutto attraverso il *film making*, la creatività e l'espressione libera dei pensieri e delle esperienze dei bambini, aprendoli anche all'uso del linguaggio analogico e metaforico.

Una terza concezione – per certi aspetti la più moderna, certamente quella ancor oggi più diffusa – è la concezione *alfabetica* dell'educazione mediale, emersa a seguito degli studi socio-semiotici e pragmatici sul cinema (ma anche di Rudolf Arnheim e del-

⁹ Cfr. G. Flores D'Arcais, *Il cinema. Il film nella esperienza giovanile*, Padova, Liviana, 1953; M. Piccardo, *Il cinema fatto dai bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

¹⁰ Cfr. F.R. Leavis, D. Thompson, *Culture and Environment. The Training of Critical Awareness*, London, Chatto & Windus, 1933.

la *Gestalttheorie*) che ne mettevano in luce le caratteristiche di linguisticità. In questo modo, quello delle immagini non era un mondo di sola emotività né di pura espressione artistica, bensì una realtà fatta di segni e messaggi a cui le giovani generazioni dovevano essere alfabetizzate tanto quanto lo erano al linguaggio dell'ABC. Evelina Tarroni, per esempio, già negli anni Sessanta si poneva su questa linea, che via via si perfezionò in seguito anche grazie alla maggior facilità con cui essa poteva trovare applicazione nella scuola, dimostrandosi il punto d'incontro che poteva porre fine alla distanza che da più parti si denunciava tra le istituzioni educative e la cosiddetta "scuola parallela" (Porcher). A dimostrare la fecondità di questo approccio ci furono le tante esperienze di studiosi e uomini di scuola, come Walter Moro o Maurizio Della Casa, che sperimentarono un metodo semio-strutturalistico tanto nella didattica dell'italiano quanto, in parallelo, in quella dei linguaggi iconici, visuali e musicali¹¹. Analoga impostazione propose il paragrafo «Educazione all'immagine» nei Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1985¹².

Infine, la quarta concezione, di ascendenza neomarxista e tipica dello *Zeitgeist* degli anni attorno al Sessantotto, è quella che possiamo denominare con una parola chiave del periodo: *controinformazione*. In questo caso, lo scopo dell'educazione al cinema diventava esplicitamente quello di contrastare i messaggi ideologici proposti sullo schermo, per esempio dalle pellicole americane. Ciò si realizzava secondo due modalità. La prima era quella della «guerriglia semiologica» – così la definiva Umberto Eco nel 1967 –, che diede origine a una vera e propria tradizione, legata ai Cultural Studies, di attività didattiche basate sull'analisi critica e demistificatoria degli stereotipi classisti o di genere contenuti nei testi filmici. Con la seconda modalità, invece, l'orientamento controinformativo puntava a insegnare ai ragazzi a adoperare le immagini secondo logiche alternative e rivoluzionarie, di modo che dicessero "un'altra cosa" rispetto a quanto proposto quotidianamente dai media di massa¹³.

2. Filippo Maria De Sanctis tra educazione degli adulti e pedagogia del cinema

Se questo, sommariamente descritto, è il contesto generale costituito dalle esperienze e dagli studi di pedagogia del cinema e dei media nell'Italia degli anni a cavallo della contestazione, è utile precisare che l'orientamento di cui abbiamo appena detto, quello controinformativo, ebbe certamente diversi luoghi di elaborazione e sperimentazione nel nostro paese, uno dei quali, però, fu sicuramente l'Università di Firenze, nella cui

¹¹ Cfr. E. Tarroni, *Premesse ad una educazione allo schermo*, Roma, Audiovisivi, 1966; L. Porcher, *L'école parallèle*, Paris, Larousse, 1974; M. Della Casa, *La ricerca in semiologia. L'educazione ai linguaggi oltre la parola*, Brescia, La Scuola, 1980, 2 voll.; W. Moro, *Didattica della comunicazione visiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

¹² Cfr. D. Felini, *La prospettiva della media education nei programmi scolastici italiani*, «Orientamenti Pedagogici», a. II, 5, 2002, pp. 853-870. Più in generale, sul percorso storico-teorico che ha portato alle attuali teorie delle *multiliteracies*, cfr. Id., *Crossing the Bridge: Literacy between School Education and Contemporary Cultures*, in J. Flood, S. Brice Heath, D. Lapp (a cura di), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, New York-London, Erlbaum, 2008, vol. 2, pp. 19-26.

¹³ Cfr. P. Baldelli, *Informazione e controinformazione*, Milano, Mazzotta, 1972; U. Eco, *Il costume di casa*, Milano, Bompiani, 1973, pp. 290-298; V. Pevato, P. Quaregna, *Il bambino con la macchina da presa*, Milano, Feltrinelli, 1978; J. Storey, *Cultural Theory and Popular Culture*, New York, Routledge, 2015⁷.

facoltà di Magistero vennero a trovarsi diverse figure, tutte a loro modo all'avanguardia nello studio dell'educazione allo schermo e tutte accomunate da una medesima ispirazione laica e marxista. Ci riferiamo a Pio Baldelli, Mario Valeri e lo stesso De Sanctis. Baldelli era, in realtà, un docente di Storia del cinema, ma con vasti interessi nei confronti di tutti i mezzi di comunicazione di massa; allievo di Capitini e vicino ai movimenti studenteschi, era un teorico dell'uso dei media "dal basso" (il suo *Informazione e controinformazione* è stato uno dei testi basilari delle organizzazioni media-attiviste¹⁴) e aveva collaborato con Evelina Tarroni per un fortunato volume su *Educazione e cinema*¹⁵. Mario Valeri, invece, fu uno degli iniziatori della Letteratura per l'infanzia nell'università italiana e, in particolare, uno dei primi a rivolgere uno sguardo pedagogico ai testi non letterari, comprendendo che i bambini erano consumatori non solo di romanzi, ma anche di fumetti, film e programmi televisivi. Per questa via, arrivò ad occuparsi dei media e dell'educazione allo schermo, sempre nell'ottica del dare ai ragazzi gli strumenti per leggere criticamente i messaggi dei mezzi di comunicazione di massa e scorgerne le logiche, più o meno occulte, di controllo sociale nei confronti della classe proletaria¹⁶.

Cinema, controinformazione, tempo libero, lettura, media per ragazzi, educazione progressista: un contesto certamente stimolante e di grande apertura, come furono, del resto, anche altre facoltà di Magistero in quegli anni¹⁷. A quella di Firenze, tuttavia, Filippo De Sanctis arrivò per strade diverse rispetto a Baldelli e Valeri, e diverso fu il suo contributo all'elaborazione teorico-pratica della pedagogia del cinema¹⁸.

¹⁴ Cfr. W.K. Carroll, R.A. Hackett, *Democratic Media Activism Through the Lens of Social Movement Theory*, «Media, Culture & Society», a. XXVIII, 1, 2006, pp. 83-104; F. Fabbro, D. Felini, *Media education e media attivismo: possibili convergenze per una cittadinanza partecipata*, «Encyclopaideia», a. XVI, 32, 2012, pp. 39-62.

¹⁵ P. Baldelli, E. Tarroni, *Educazione e cinema*, Torino, Loescher, 1970.

¹⁶ Cfr. M. Valeri, *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Parma, Guanda, 1967; M. Valeri, C. Betti, *I mass media e l'educazione. Per una interpretazione alternativa dei messaggi dei media*, Firenze, Le Monnier, 1976.

¹⁷ Basti pensare che i primi corsi di Storia del cinema nelle università italiane aprirono proprio nelle facoltà di Magistero, e per opera di pedagogisti. Fu così a Padova, per esempio, grazie a Giuseppe Flores D'Arcais, come a Roma, dove Volpicelli affidò la cattedra a Mario Verdone (cfr. A.M. Bernardinis, L. Galliani, L. Santelli Beccegato, *Giuseppe Flores D'Arcais. Il contributo di un eminente pedagogista*, «Pedagogia e Vita», 5, 2005, pp. 48-77; M. Verdone, *Luigi Volpicelli e il cinema*, «I problemi della Pedagogia», 4-5, 1993, pp. 509-515).

¹⁸ Filippo Maria De Sanctis nacque a Ceccano (Fr) nel 1926. Dopo la maturità classica e la laurea in Giurisprudenza, svolse attività giornalistica per diversi quotidiani e periodici – tra cui l'«Avanti!», «Belfagor», «Il Ponte», «Mondo operaio» – e lavorò presso i servizi sociali del Comune di Roma. Dal 1951 collaborò con la Federazione Italiana dei Circoli del Cinema, di cui fu anche segretario generale e, dal 1963 al 1972, presidente. Attivo nel campo dell'educazione degli adulti in diverse organizzazioni ed enti – la Società Umanitaria di Milano, il Centro studi e formazione della Cgil, l'Istituto Gramsci, la Cineteca sarda, il Centro sperimentale di cinematografia, la Regione Lombardia, la Regione Lazio, le Province di Firenze, Pistoia e Cagliari, l'Isfol, l'Ocse, l'Unesco –, nel 1963 iniziò a tenere seminari all'Università di Firenze su incarico di Lamberto Borghi, che al tema dell'educazione degli adulti era particolarmente interessato. Dall'anno accademico 1970/71 fu professore incaricato di Educazione degli adulti all'ateneo fiorentino, aprendo così uno dei primi due corsi universitari in Italia di questa disciplina (l'altra docente era Anna Lorenzetto all'Università di Roma). In campo cinematografico, collaborò con il regista Vittorio De Seta, pure impegnato nella diffusione della cultura pedagogica progressista. Divenuto professore ordinario nel 1980/81, si impegnò nella costituzione dell'Associazione italiana di educazione degli adulti (1983, di cui fu anche presidente). Morì il 14 settembre 1989. Una nota bio-bibliografica completa su De Sanctis è in G. Bruno, G. Parlavacchia (a cura di), *Per Filippo M. De Sanctis*, Genova, Sea, 1990², pp. 37-50.

Al centro della sua ricerca pedagogica fu l'educazione degli adulti, l'interesse per la quale non era tuttavia slegato da quello per il cinema e le pratiche educative nel contesto dei cinecircoli. De Sanctis, infatti, costruì progressivamente, in una serie di pubblicazioni distribuite lungo un arco temporale più che ventennale e attraverso un circolo euristico deweyanamente strutturato attorno a problemi concreti, una teoria globale dell'oggetto "educazione permanente", affrontato in prospettiva teoretica, storica, psicologica, metodologica e politica. Tale visione globale, che superava le concezioni tradizionali dell'educazione degli adulti, vista o come forma di lotta all'analfabetismo o come modalità animativa di riempimento culturale del tempo libero¹⁹, assumeva il presupposto che, collocandosi all'interno di una società capitalista ma orientandosi al suo superamento, l'educazione degli adulti, come gli altri processi formativi, dovesse essere presa in carico dalle stesse classi lavoratrici come un compito di autoaffermazione e autosviluppo, e non lasciata alle forze economiche padronali o allo Stato (che erano poi la stessa cosa). Ciò significava – come giustamente osserva P. Federighi – ricollocare l'educazione degli adulti al di fuori delle contraddizioni tra lavoro e capitale entro cui era nata (i proletari vogliono studiare per emanciparsi e i capitalisti vogliono la loro formazione per ottenere manodopera più qualificata per il lavoro in fabbrica), per porla entro una logica di sua trasformazione profonda, finalizzata a mettere in atto pratiche formative non più opprimenti ma liberatorie²⁰.

Entro un quadro siffatto, rigorosamente connotato in senso marxiano, il contributo specifico di De Sanctis era costituito dallo studio delle "valenze formative" che ogni istituzione sociale e ogni aspetto della vita culturale hanno nei confronti dei soggetti e del loro asservimento alle logiche integrative della società capitalistica di massa, per poi agire in vista della loro trasformazione. E quali erano i contesti da sottoporre ad analisi e trasformazione? Quelli propri della società capitalista, ovvero la produzione e il consumo, anche quelli culturali. Per questo, l'associazionismo era individuato da De Sanctis, proprio per la sua caratteristica di libera e cooperativa gratuità opposta allo scambio mercenario tipico di produzione e consumo, come l'unico fattore capace di trasformare l'educazione degli adulti in direzione comunista, di modo che tutto il lavoro culturale scaturisse da un collettivo, avesse nel collettivo i suoi attori su base egualitaria e nella crescita del collettivo ne fissasse le finalità²¹.

È nella tesi delle "valenze formative" di ogni fenomeno sociale che si chiarisce il nesso esistente, stabilito da De Sanctis, tra educazione degli adulti e pedagogia dei media: il cinema, infatti, era una delle modalità culturali di produzione e consumo, nonché una delle forme sotterranee e subdole di controllo sociale, arginabile solo grazie ad un'adeguata opera di formazione (De Sanctis parla esplicitamente di «analfabetismo audiovi-

¹⁹ Cfr. F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2017¹³; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 109-113.

²⁰ Cfr. P. Federighi, *Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2014*, Firenze, Firenze University Press, 2016, p. 65. Sulla scuola pedagogica fiorentina, cfr. anche F. Cambi, *La "Scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Roma, Liguori, 1982.

²¹ Cfr. l'intera ultima parte, «Compiti e prospettive dell'educazione degli adulti», di F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 235-296: all'associazionismo sono qui dedicate quasi trenta pagine.

sivo, nonché di sfruttamento attraverso tale analfabetismo audiovisivo»²²), per la quale i circoli del cinema costituivano un contesto operativo molto promettente, anche se ancora parzialmente da esplorare. In questo contesto, un film non era il «passatempo per iloti [...] che non presuppone alcuna facoltà di pensare»²³ di cui diceva Georges Duhamel: debitamente collocato entro la cornice formativa della discussione post-filmica, poteva trasformarsi esattamente nell'opposto, in un'occasione di crescita individuale e collettiva insieme, di autentica educazione permanente.

Non è un caso, allora, che nella biografia del Nostro (che non era pedagogista di formazione) l'interesse per il cinema fosse emerso prima di quello per l'educazione degli adulti: almeno in una certa misura, infatti, la sua teoria dell'educazione permanente si costruì proprio a partire dalle riflessioni fatte sul ruolo sociale del cinema e come animatore di cineclub. Comunque sia, De Sanctis dedicò alla pedagogia del cinema e dei media diversi lavori, il primo dei quali uscito nel 1962 come materiale interno alla Federazione italiana dei circoli del cinema, seguito poi da opere di profonda analisi pedagogica (*Il pubblico come autore*, 1970), progettazioni curriculari per la scuola elementare e secondaria (1979) e da studi sulla programmazione delle politiche culturali degli enti locali (1983)²⁴.

3. La discussione post-filmica come strumento di elaborazione culturale

Se il cinecircolo era il luogo di riferimento privilegiato di De Sanctis, sia per ragioni biografiche sia per le ragioni ideali appena dette, il metodo formativo per eccellenza era considerato quello del dibattito in sala dopo la proiezione di una pellicola: a questo metodo De Sanctis dedicò un intero volume, *Il pubblico come autore*. Di questo va spiegato anzitutto il titolo, che esprimeva l'idea che ogni recettore, nel momento stesso della ricezione di un qualsiasi messaggio, lo rielabora e interpreta a partire dai propri quadri mentali. A questa spiegazione di natura semiologica (che tuttavia mostra il superamento, da parte di De Sanctis, di concezioni più arcaiche dei fenomeni comunicativi), si aggiungeva una seconda spiegazione, di impronta marxista e costruttivista: il pubblico, in quanto classe sociale, doveva uscire dalla sua condizione di consumatore di film per diventare invece "autore", cioè elaboratore attivo di cultura a partire dal film, cosa che si riteneva possibile attraverso la partecipazione a *un certo tipo* di dibattito.

Il fine di questo momento formativo, così come, più in generale, dell'educazione cinematografica svolta con adulti nei contesti extrascolastici, era, per De Sanctis, «che tale occasione culturale ponga in condizione lo spettatore, nel gruppo di cui anche l'animatore è parte, di possedere i significati del film affinché, anche attraverso l'esperienza di quella visione e di quella discussione, ciascuno possa crescere, liberandosi degli ostacoli oggettivi e soggettivi che impediscono la propria evoluzione, quella del gruppo

²² Id., *Il pubblico come autore. L'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, p. 17.

²³ G. Duhamel, *Scènes de la vie future*, Paris, Mercure de France, 1930, p. 58, trad. nostra.

²⁴ Riporto per esteso i dati bibliografici di queste opere: F.M. De Sanctis, *Il cinema come strumento di cultura*, Roma, Federazione italiana dei circoli del cinema, 1962; Id., *Il pubblico come autore. L'analisi del film nelle discussioni di gruppo*, cit.; Id., *I ragazzi inventano il cinema*, Cagliari, Editrice democratica sarda, 1979 (prefazione di R. Laporta); Id., F. Masala, *Pubblico e cineteche. Nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*, Roma, Bulzoni, 1983.

e della società in cui vive». E precisava, in merito all'espressione «possedere i significati del film», di intendere «non certo il pervenire ad un'essenza [...], ma un rapporto a più dimensioni tra gli elementi suaccennati, vale a dire un'esperienza di significati, che inizia durante la presentazione del film, si svolge durante la visione, si sviluppa all'atto dell'analisi del film in gruppo, e prosegue nell'elaborazione personale e nella socializzazione di quella occasione culturale»²⁵.

Negativamente, ciò significava per De Sanctis escludere due metodi, allora diffusi, di conduzione dei dibattiti post-filmici: la prima, definita «meccanicistica», che considerava l'audiovisivo come una fotografia della realtà, misconoscendone l'aspetto rappresentazionale, con tutto quel che ne seguiva sul piano culturale e politico; la seconda, «estetica», che stimolava – a suo dire – soltanto una risposta prelogica (l'apprezzamento dell'opera) e faceva ascendere i gradini di una presunta cultura cinematografica che affinerrebbe il gusto, ma in assenza di un che di verificabile e preciso con cui confrontarsi per apprendere qualcosa.

Positivamente, invece, De Sanctis presentava una vera e propria *metodo-logia* di attuazione del dibattito, che, fedele alla tradizione marxista, egli definiva “scientifica” poiché articolata, ad imitazione del metodo scientifico stesso, nei quattro momenti dell'osservazione, ipotesi, verifica e definizione. Precisiamo:

1. osservazione: la visione del film era considerata da De Sanctis alla stregua di un'osservazione scientifica, durante la quale – senza con ciò negare i fenomeni intrapsichici profondi che vi possono intervenire (scosse emotive, identificazioni, flussi mnestici...) – lo spettatore «avanza ipotesi di lettura, le verifica, giunge a definizioni del significato, ad apprezzamenti personali»²⁶;
2. ipotesi: per De Sanctis, gli interventi del pubblico durante la discussione costituivano altrettante formulazioni di ipotesi. In questo contesto – scriveva – «l'ipotesi non può identificarsi con un'opinione personale definitiva o, peggio, con un giudizio di valore assoluto cui restare abbarbicati. [...] Anche nell'espressione di un'ipotesi di lettura del film il singolo spettatore [...] si espone ad un rischio connesso ad un'esposizione dei propri convincimenti e dei propri dubbi, in un'avventura che, pur avendo il suo limite nella difficoltà di sfuggire ai piccoli dogmatismi personali, è pur sempre un'avventura»²⁷, alla ricerca di conferme o confutazioni;
3. verifica: la discussione post-filmica, di conseguenza, diventava il momento di controllo collegiale delle ipotesi, da condurre rigorosamente sulla base del testo filmico stesso. De Sanctis usava l'espressione ossimorica «opinioni verificabili»²⁸ proprio per riferirsi ad affermazioni, fatte dal pubblico, che attenevano inevitabilmente alla lettura e interpretazione soggettiva di un film, ma che si richiedeva fossero sempre riferite ad elementi precisi del film stesso, che anche gli altri spettatori avevano visto e potevano ricordare. Erano con ciò esclusi i riferimenti ad altre opere del regista, alle critiche lette sui giornali o a qualunque altro elemento che non fosse stato rigorosamente parte dell'esperienza comune di quello specifico pubblico, quella sera, in quella sala²⁹;

²⁵ F.M. De Sanctis, *Il pubblico come autore*, cit., p. 147, corsivo nel testo.

²⁶ Ivi, p. 205.

²⁷ Ivi, p. 208.

²⁸ Ivi, p. 262.

²⁹ «I significati del film – scrive De Sanctis – non ci appaiono come il 'messaggio' contenuto in un'entità filmi-

4. definizione: era la sintesi del gruppo, ma da intendersi non come enunciazione risolutiva bensì come tappa di approssimazioni successive, che consentivano di esprimere – spettatore e gruppo – un proprio «giudizio motivato»³⁰ sul film guardato.

Un siffatto metodo “scientifico” – che qui si è descritto per sommi capi, quando invece nel libro è corredato di un’analisi minuziosa, ma sempre ragionata e «organica», di tempi, momenti, strategie, situazioni ricorrenti, scelte organizzative e così via³¹ – avrebbe portato, per De Sanctis, un preciso guadagno, poiché il rigoroso attenersi al testo filmico (1) e all’esperienza vissuta dai partecipanti, cioè ai loro interventi (2), avrebbe escluso ogni forma di direttività e di pressione sociale, anche legate a ruoli o esperienze esterne al contesto della serata. Entro un tale perimetro, invece, il gruppo era libero di costruire la propria lettura, secondo quanto la successione dei vari interventi avrebbe portato in termini di interessi, focalizzazioni e interpretazioni. Considerazioni ideologiche, estetiche o che richiedessero conoscenze settoriali (politiche, psicologiche, giuridiche...) erano da evitare, perché nascondevano, in forma più o meno larvata, l’intento autoritario-direttivo di trasmettere *la* lettura del film, quella che i più colti avrebbero sentito di poter insegnare; la discussione, invece, doveva essere paritaria, consentire a tutti di intervenire, e non trasformarsi in una lezione guidata. Per questo, De Sanctis era pienamente consapevole della delicatezza del ruolo dell’animatore (termine che preferiva rispetto a “conduttore”³²), nei confronti del quale non esitava a parlare di «detronizzazione dell’animatore come *deus ex machina*»³³.

Era proprio in riferimento alla non direttività che De Sanctis criticava i metodi correnti nei circoli cinematografici, specialmente cattolici. Pur senza citarlo, per esempio, De Sanctis polemizzava con il metodo proposto da May, secondo cui il punto di partenza di ogni dibattito (e vi si nota un riferimento al concetto volpicelliano di *paticità*) doveva essere quello di far decantare negli spettatori le emozioni suscitate dalla visione, per poi accompagnarli in un percorso strutturato di progressiva rielaborazione razionale della trama, dei personaggi, del linguaggio, per arrivare un poco alla volta a considerare i valori estetici e morali contenuti nel film³⁴. Una tale progressione – a detta di De Sanctis – si preoccupava di affrancare lo spettatore dalla soggezione psicosociale della comunicazione audiovisiva, ma cercava subito dopo di reimbrigliarlo dentro i modelli sociali e culturali esistenti, proponendogli canoni estetici o interpretativi preconfezionati; in questo modo, le fasi della discussione apparivano più come le fasi di assorbimento, non del *trance* emozionale, ma degli schemi valutativi proposti dal “direttore” del dibattito³⁵.

ca che enigmaticamente lo preservi nell’involucro della propria essenza, ma come il compimento, in quella determinata occasione culturale, di una esperienza dei significati del film stesso; una esperienza, compiuta creativamente, attraverso la partecipazione di ‘tutti con tutto’, nella realtà di un cinema vivente» (ivi, p. 180, corsivi e virgolettati nel testo).

³⁰ Ivi, p. 219.

³¹ L’intero cap. 6 del *Pubblico come autore* (pp. 227-306) dimostra una profonda padronanza delle mille variabili che possono intervenire nell’organizzazione e animazione di un dibattito post-filmico, segno di una conoscenza di prima mano di queste situazioni, ma riletta sulla scorta di una visione teorica ben fondata e organica. L’insistenza di De Sanctis sull’organicità del proprio metodo è testimoniata alle pp. 227-230.

³² Cfr. ivi, p. 132.

³³ Ivi, p. 148.

³⁴ Cfr. R. May, *Cinema e tecnica*, cit., pp. 91-130.

³⁵ Cfr. F.M. De Sanctis, *Il pubblico come autore*, cit., pp. 282-283.

5. Ragazzi e cinema: una proposta per la “città educativa”

Nonostante il preminente interesse per i processi formativi in età adulta, De Sanctis si confrontò anche con l'educazione allo schermo rivolta ai ragazzi, grazie a una sperimentazione avviata già nel 1963 nella scuola media della Società Umanitaria a Milano, un laboratorio d'innovazione pedagogico-didattica particolarmente fervido negli anni precedenti e iniziali della scuola media unica.³⁶ Queste esperienze con i preadolescenti furono via via ripetute e migliorate anche in altri contesti, fino a trovare una più completa sistemazione in un volume del 1979 che Raffaele Laporta, nella prefazione, definì «una novità nel campo della letteratura sull'educazione al cinema e col cinema»³⁷.

Si trattava di una vera e propria progettazione curricolare nel campo dell'educazione allo schermo, per la cui collocazione si indicava la “città educativa”, dove agivano sì la scuola (ma nella logica dei tempi pieni), ma anche agenzie extrascolastiche comunque ricomprendibili nella realtà territoriale del distretto scolastico.

Le coordinate pedagogiche di questa proposta mediaeducativa erano molto chiare.

In primo luogo, De Sanctis partiva dall'assunto che la scuola dovesse colmare la distanza che la separava dalla “scuola parallela” (espressione, questa, tipica della pedagogia dei media di quegli anni, particolarmente in area francofona), poiché la separazione tra logosfera – la scuola tradizionale, basata sui libri e sugli alfabeti scritti – e iconosfera – il mondo delle immagini e dei mass media – non aveva più ragione di sussistere. L'educazione allo schermo, infatti, grazie alle acquisizioni della semiotica, della pragmatica e dello strutturalismo, poteva essere definita, progettata e attuata come una “semplice” espansione dell'alfabetizzazione tradizionale e così rientrare pienamente – come visto al par. 1 – tra i compiti dell'istituzione scolastica, al punto che tale educazione ai linguaggi (al plurale) non poteva mancare, per il nostro Autore, in quell'«educazione onnilaterale» che si doveva garantire a ogni cittadino.

In secondo luogo, De Sanctis parlava esplicitamente – e su questo torneremo – di «linee di contrasto» all'attuale conformazione del sistema dei mezzi di comunicazione di massa nei confronti dei ragazzi, perché anche loro dovevano diventare un pubblico artefice e non solo consumatore (nel titolo di questo libro, *I ragazzi inventano il cinema*, tornava la stessa idea utilizzata nel precedente). De Sanctis definiva addirittura le esercitazioni proposte nel suo libro «eretiche», «neo-iconoclaste [...] rispetto alla supina accettazione del rapporto intercorrente con i rotocalchi, i fumetti, il cinema, la televisione»³⁸. Per questo, oltre alle più consuete attività di analisi dei messaggi mediali e alle meno consuete, ma comunque già sperimentate, attività di *film making* fatte dai ragazzi, De Sanctis proponeva degli esercizi di autoesame del proprio comportamento di fruizione mediale che, per quegli anni, erano un'assoluta novità³⁹.

Infine, De Sanctis, dopo un'interessantissima ricostruzione dei «metodi e tecniche dei pionieri» dell'educazione allo schermo, dei quali riconosceva l'esiguità numerica,

³⁶ Cfr. Società Umanitaria, Fondazione P.M. Loria, *Dalla scuola di avviamento alla scuola media di orientamento. Esperienze per una riforma*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

³⁷ R. Laporta, *Prefazione*, in F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 11.

³⁸ F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 100.

³⁹ Le attività di educazione ai media come educazione alla fruizione cominciarono a diffondersi solo a partire dagli anni Novanta: cfr., per esempio, E. Menduni, *Educare alla multimedialità*, Firenze, Giunti, 2000.

ritornava su un punto fondamentale della sua pedagogia: la stigmatizzazione, cioè, dei «metodi cattedratici, di indottrinamento»⁴⁰ impiegati a suo dire anche nelle esperienze d'avanguardia invece di quelli non direttivi e attivi che avrebbero consentito agli allievi di sperimentare in prima persona e creativamente gli strumenti mediali a disposizione.

Il progetto di De Sanctis si rivolgeva ai bambini e ragazzi dagli 8 ai 16 anni. Era composto di sette fasi per complessive 76 minuziosissime schede di lavoro e un monte ore variabile da 190 a 248 ore, ovvero tre anni scolastici (era prevista una lezione a settimana; tuttavia, erano meticolosamente elencate molte possibilità di abbreviazione e adattamento, sia per la scuola che per l'extrascuola, come pure per allievi di diversa età). Per la realizzazione del percorso si pensava all'intervento di un "operatore" specializzato (anni dopo lo si sarebbe chiamato *media educator*), che avrebbe dovuto lavorare in sinergia con gli insegnanti di classe.

Per evitare di ripercorrere qui nel dettaglio l'articolazione delle 76 unità didattiche, proverei semplicemente ad elencare alcune terminalità previste:

- concetti-base da apprendere: rapporto pubblico-audiovisivi, storia degli audiovisivi, strutture produttive (fase 1); rapporto tra realtà e rappresentazione (fase 2); inquadrature, piani, campi, angolazioni, movimenti di macchina (fase 4); sequenza, montaggio (fase 5); tema del messaggio audiovisivo (fase 6); sue modalità di diffusione (fase 7);
- competenze da acquisire: osservare la propria e altrui fruizione mediale (fase 1); strutturare-destrutturare messaggi audiovisivi (fase 2); confrontare diverse rappresentazioni della realtà, alterare tali rappresentazioni attraverso le immagini (fase 3); analizzare un testo audiovisivo, esprimere un messaggio attraverso il linguaggio audiovisivo (fase 4); scomporre in sequenze, trasporre in formato audiovisivo testi letterari e scene teatrali (fase 5); scrivere e confrontare sceneggiature, lavorare in piccolo gruppo (fase 6); valutare e autovalutare un prodotto audiovisivo (fase 7);
- strumenti mediali che progressivamente dovevano essere usati dai ragazzi: ciclostile, fotocopiatrice (fase 1); macchina fotografica (fase 2); videoregistratore, magnetofono (fase 3); cinepresa Super8 (fase 4).

Il curriculum, che non aveva la strutturazione usuale dei curricoli di educazione allo schermo di quegli anni – quella, per intenderci, mutuata dal *General Curricular Model for Mass Media Education* dell'Unesco⁴¹ –, proponeva così un percorso estremamente sistematico e approfondito (e forse per questo, poco facilmente attuabile), che prevedeva tanto l'analisi dei messaggi dei media di massa, quanto l'elaborazione di contenuti originali da parte dei ragazzi.

6. Bilancio critico: una posizione "contrastiva" originale

La ricchezza ideativa e la modernità d'impianto della pedagogia desanctisiana del cinema appaiono in maniera chiara da quanto detto finora. Sinteticamente, gli elementi di maggior interesse che possiamo richiamare sono i seguenti: il riferimento al mon-

⁴⁰ F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 78.

⁴¹ S. Minkinen, *General Curricular Model for Mass Media Education*, Madrid, Esco-Unesco, 1978.

do degli adulti e l'attestazione del metodo cineforiale quale valida forma di educazione permanente, nell'ottica di una *lifelong "media" education*; il superamento, per quanto riguarda le teorie della comunicazione, dell'impostazione meccanicistica delle cosiddette "teorie ipodermiche", a favore dell'approccio delle teorie della ricezione e della costruzione sociale dei significati; la finezza di osservazione delle dinamiche intrapsichiche e relazionali che muovono lo spettatore, come singolo e come gruppo, durante la visione di un film e il successivo dibattito; l'obiettivo di far crescere e organizzare il pubblico in quanto classe, nella consapevolezza che solo un soggetto collettivo avrebbe potuto promuovere il rinnovamento delle strutture produttive⁴².

Su una questione, però, vorremmo soffermarci più distesamente.

La più nota periodizzazione della storia dell'educazione ai media, quella di Len Masterman, colloca una prima fase di sviluppo di questo settore fra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento e la definisce "inoculatoria", dato che in essa la media education sarebbe stata concepita come un vaccino da inoculare ai bambini, o in generale ai soggetti più deboli, al fine di contrastare gli effetti morbiferi prodotti dai media⁴³. Questa idea sarebbe stata superata negli anni Sessanta, quando la semiotica e i Cultural Studies avrebbero portato al centro della media education il concetto di alfabetizzazione (*media literacy*), superando l'idea che i media siano qualcosa di nocivo da cui difendersi.

In realtà, però, Masterman non considera un fatto evidente, ovvero che l'idea che i media possano produrre effetti negativi e che un'azione educativa sia utile per costruire nei soggetti più giovani la cosiddetta "competenza mediale" abbia costantemente mantenuto un suo vigore e sia ampiamente rinvenibile ancor oggi. Per questo, piuttosto che parlare di "fase inoculatoria" dell'educazione ai media crediamo sia utile pensare nei termini di un "approccio contrastivo", indicando così quell'atteggiamento, tanto nelle teorie che nelle pratiche, teso a combattere ciò che di negativo si ritiene che gli strumenti di comunicazione mediale possano portare. Tale approccio contrastivo, inoltre, non sarebbe, come per Masterman, alternativo all'orientamento alfabetico; ciò è chiarissimo proprio in De Sanctis, dato che vi si vedono convivere una concezione "linguistica" dei messaggi audiovisivi e la finalità contrastiva, dato che il possesso degli alfabeti – come in Freire – non era un fine in sé ma, almeno in quel momento storico, poteva essere concepito come uno strumento in vista di un fine ulteriore, l'emancipazione sociale.

La contrastività, però, non è tutta uguale: fatto salvo questo comun denominatore, infatti, le ragioni per cui si considerano negativamente i media (1) e le finalità educative verso cui si vogliono portare i soggetti (2) possono differire anche di molto. I due estremi più macroscopici, per esempio, si ritrovano nella pedagogia neointellettualista (e elitaria) di Neil Postman da un lato (per cui l'educazione ai media avrebbe lo scopo di arginare il declino delle giovani generazioni, un declino sia culturale sia legato alla perdita delle facoltà analitiche e razionanti che l'istruzione classica, invece, garantisce) e, dall'altro, nella pedagogia essenzialmente freiriana della cosiddetta *Critical media literacy*, che ha assorbito la lezione dei Cultural Studies e che vede nella media education lo strumento educativo attraverso cui insegnare a riconoscere e decostruire gli stereotipi (classisti, raz-

⁴² Su questo aspetto, è bene ricordare che De Sanctis passò attraverso diverse esperienze qui non ancora richiamate, come la costituzione dei "Gruppi di controllo della televisione", la rivista «Filmpraxis», di breve vita, ad essi collegata, e la stesura, negli anni Ottanta, della *Carta dei diritti del pubblico*.

⁴³ Cfr. L. Masterman, *A scuola di media*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 35-37.

ziali, religiosi, di genere...) di cui i prodotti dei media *mainstream* sono infarciti, al fine di liberare le menti altrimenti oppresse dei soggetti, soprattutto appartenenti ai gruppi sociali svantaggiati⁴⁴.

Tra queste due forme di contrastività – potremmo dire, di destra e di sinistra – è chiaro che De Sanctis si collochi più vicino alla seconda, ma con dei caratteri di originalità che fanno pensare a una sorta di *variante* tipica e singolare nel campo della pedagogia contrastiva di sinistra (per esempio, anche rispetto ai colleghi fiorentini, Baldelli e Valeri, di cui s'è detto sopra). Intanto, per De Sanctis il male dei mezzi di comunicazione di massa non è nell'atrofizzazione di facoltà cerebrali né, in ultima analisi, nei contenuti che possono trasmettere: il male è nel fatto che, nel sistema socio-economico attuale (quindi non si tratta di un deficit ontologico), i mezzi di comunicazione sono strumenti di asservimento a un ordine superiore ingiusto che rende disuguali gli uomini. Il bene da perseguire, soprattutto attraverso l'educazione (ai media e permanente), è invece la libertà degli spettatori, ragion per cui è da evitare ogni autoritarismo, non solo se proveniente dai media dominanti ma anche quello implicitamente e talvolta involontariamente presente nelle pratiche didattiche cineforiali. Siamo di fronte a un pedagogista libertario? Credo sarebbe inopportuno sostenerlo, ma certamente si riscontra una sensibilità antiautoritaria, la quale non promana solo dall'incontro tra marxismo e psicoanalisi, come in altri esponenti della pedagogia radicale di quegli anni, ma anche dalle istanze del socialismo utopico, specie da Proudhon.

De Sanctis sembra soprattutto aver fiducia nella libertà e nell'autonoma espressività dei soggetti, quando invece altri autori riconducibili alla contrastività di sinistra tendono a sostituire le letture classiste della società proposte dai mass media con letture marxiste: sembra che essi, nei percorsi didattici, vogliano decostruire degli stereotipi per installarne di altri, magari più egualitari ma comunque preconfezionati. De Sanctis segue un'altra via, e quindi non ha l'obiettivo di formare un "lettore critico" ma un "autore", preparato a costruire «nuovi valori nel campo della comunicazione audiovisiva, e quindi [capace] di contribuire alla trasformazione della società nella quale – per ragioni economiche, sociali, culturali – anche gli audiovisivi vengono usati contro le aspirazioni di liberazione»⁴⁵.

Anche il tema della "via estetica" nell'educazione filmica – ritenuta il mascheramento di un'«operazione addottrinante [...] profondamente corruttrice e regressiva» poiché «non pone lo spettatore in condizione di creare gusto, e cultura»⁴⁶ – è rivelatore del carattere antiautoritario della pedagogia contrastiva di De Sanctis e ci permette di provare a far luce su un punto significativo e curioso dell'evoluzione della media education, ovvero il progressivo intorpidimento, fino alla scomparsa completa negli ultimi trenta o quarant'anni, dell'orientamento che nel par. 1 si è definito "estetico". Perché questo? Un'ipotesi potrebbe proprio ritrovarsi nella ragione per cui De Sanctis lo criticò risolutamente, ovvero il suo autoritarismo travestito di spontaneità (l'altra spiegazione potrebbe invece essere legata alla diffusione, a graduale discapito della sensibilità crociana, dei metodi strutturalisti di analisi del testo letterario e filmico, prima nella critica e poi nelle pratiche didattiche).

⁴⁴ Cfr. D. Macedo, S.R. Steinberg (a cura di), *Media Literacy: A Reader*, New York, Peter Lang, 2007.

⁴⁵ F.M. De Sanctis, *I ragazzi inventano il cinema*, cit., p. 93.

⁴⁶ Id., *Il pubblico come autore*, cit., p. 155.

Come si è cercato di mostrare, la pedagogia del cinema di De Sanctis appare come un organismo unitario, ma articolato e ben congegnato. Pur fondandosi su una visione ideologica del mondo, presupposta ma esplicitamente dichiarata, e sulla quale ho volutamente evitato di soffermare l'analisi critica, le sue opere mostrano una costruzione teorica compiuta, abbastanza rara in quegli anni, nel campo della pedagogia dei media: vi sono cioè esplicitate concezioni precise di società, di uomo, di educazione, di mezzi di comunicazione, di studio di tali mezzi, di metodologia didattica. A livello di «fonti» – direbbe Dewey – della sua scienza dell'educazione (mediale), ciò che colpisce, leggendo soprattutto il De Sanctis del *Pubblico come autore*, è il suo padroneggiare con competenza svariati campi del sapere, dalla sociologia alla storia del cinema, dalla psicologia alle teorie della comunicazione, dalle dinamiche di gruppo alle teorie marxiste, in una composizione di quadro che non era erudita, bensì intesa a costruire una lettura multidisciplinare, sì, ma orientata da un timone ben saldo che la portava a non perdere di vista l'orizzonte pedagogico del discorso e le questioni educative sul tappeto.

Con questo voglio far notare un ultimo elemento interessante che lo studio di questo Autore rivela, ovvero che nel decennio in cui la pedagogia stava pian piano uscendo dalla sua forma di sapere solo filosofico, la pedagogia dei media non solo cercava di dimostrarsi all'altezza delle sfide che la società contemporanea le poneva, ma si segnalava anche come laboratorio attivo di rinnovamento epistemico per tutto il campo disciplinare.

Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística. Meetings and cashes pedagogical of the artistic education

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Ricercatrice di Arte e Letteratura – Università di Malaga

Corresponding author: sfernandezingles@uma.es

Abstract. The present work analyses the effort made by different National and international Organizations united in the common front for the artistic improvement, its progress and repercussions on the teaching of the different levels of education. For many decades, the European Parliament works in the context of the educational action raising the values 'flag like peace, harmony and tolerance to make it to a fair-est society. The Parliament considers that the artistic education is a good path as a social inclusion's accelerator and a instrument supplier necessary to work on other-ness, since increases creativity and, with that, the acquisition of abilities to innovation, very important for the European Union's competitiveness and development. Although Institutions and different Organizations have been providing many recommendations since the eighties of last century, the teaching field has barely transformed due to its complexity. It is intuited that this type of teaching promotes creativity, critical think-ing and social and behavioral abilities, but what syllabus does the formal education need to follow and what pedagogical resources have to be adopted in order to develop these abilities? Maybe the answer comes from the visual culture field, but for this the future teaching education has to be of quality, as well as continued in time.

Keywords. artistic education, competences, human rights, visual culture, museums

Introducción

En una sociedad basada cada vez más en el conocimiento, la innovación es crítica para el bienestar y crecimiento futuros. Es necesario fomentar la adquisición de habilidades mediante el aprendizaje permanente, el entrenamiento continuo y el desarrollo simultáneo de tres conjuntos de habilidades: las técnicas, las de pensamiento y creatividad, y las socia-les y de comportamiento. En la actualidad, los modelos a seguir para la innovación proce-den de artistas, empresarios y científicos, por lo que se considera que la educación artísti-ca, empresarial y científica es el mejor vehículo para adquirirlas. Debido al desarrollo de hábitos mentales que trae consigo, la educación artística es la que ejerce mayor influencia en la adquisición de habilidades para la innovación (Winner *et al*, 2014, p.7).

Como es educación, en cada persona se debe verificar un proceso de maduración y aprendizaje que implica, desde las artes, el desarrollo de la inteligencia, la voluntad, la afectividad y la creatividad, orientado al desarrollo de valores vinculados al carácter y al sentido inherentes al significado de la educación (Touriñán 2015, p.3). Aunque no debe quedar circunscrita al ámbito de la educación formal no puede quedar fuera de ella; por este motivo tenemos que preguntarnos: ¿Cuál es y cuál debe ser el lugar de las artes en el currículo de la educación formal? ¿Qué tipo de habilidades debemos esperar que desar-

rolle la educación artística y con qué tipo de pedagogía? ¿Es verdad que la educación artística fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades sociales y de comportamiento? Estas preguntas quizá encuentren respuesta en las medidas adoptadas en la política educativa y cultural del Consejo de Europa a lo largo de las últimas décadas, aunque su adopción y resultados en los Estados miembros está aún por verificar.

1. Organismos internacionales y nacionales unidos en el frente común de la educación artística

La Comisión Europea está convencida de que la educación artística desempeña un importantísimo papel en la creación de competencias para la vida en los jóvenes del siglo XXI. Por este motivo, en 1995 encargó un proyecto centrado en cultura, creatividad y jóvenes (Estudio Robinson, 1999) para examinar la oferta de la educación artística en los centros educativos de los Estados miembros, así como la participación de artistas profesionales y la disponibilidad de actividades extracurriculares. El estudio concluyó que, a pesar de que todas las declaraciones nacionales de política sobre educación subrayaban rutinariamente la importancia de la dimensión cultural y la necesidad de promover las capacidades artísticas y creativas de los jóvenes, en la práctica, tanto el estatus como la oferta de educación artística, tienen bastante menos relevancia. Aunque la educación artística tiene que ver con numerosas disciplinas, las adoptadas en los sistemas curriculares se circunscribían a Educación Plástica (arte) y Música. No obstante que en la mayoría de los sistemas nacionales las artes eran obligatorias en Educación Primaria y durante los dos o tres primeros años de Educación Secundaria, después de esta etapa, y de forma casi universal, las artes terminaban siendo optativas. En todos los casos estudiados ocupaban una posición inferior a la de Matemáticas y Ciencias e, incluso, en algunos países, se redujo la proporción de educación artística en el currículo en favor de materias consideradas más relevantes para el éxito económico o académico.

Es un informe de hace dos décadas, pero poco ha cambiado el panorama educativo a pesar de la pretensión de adaptar numerosos proyectos, estudios y recomendaciones a la realidad socioeducativa de los diferentes países que integran la Unión Europea.

Una de estas recomendaciones son las extraídas de la UNESCO, quien pide garantizar la enseñanza artística en la educación de todos los niños y niñas, desde la guardería hasta el último año de la enseñanza secundaria. Considera que el arte es un acelerador de la inclusión social y de la tolerancia en una sociedad multicultural como es la nuestra, y que su aprendizaje participa en la construcción de sociedades prósperas y pacíficas. Por este motivo, anima a sus Estados miembros a sostenerla en la escuela desde los primeros años de infancia y a lo largo de la vida.

La UNESCO (de cuyas recomendaciones emanan algunos currículos en materia artística que no terminan de adaptarse al panorama educativo de cada Estado miembro) en el Foro Mundial de Educación del año 2000, declaró que para conseguir una educación de calidad deben darse un gran número de factores. El aprendizaje *de y a través de* las artes (educación artística y artes en la educación) puede potenciar como mínimo cuatro de estos elementos: el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Sigue en plena actualidad.

Dos años más tarde, en el Foro de Barcelona (2002), el Consejo Europeo estableció por primera vez un marco sólido de referencia para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la Unión Europea, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

1.1 Luz de papel o la primera Hoja de Ruta para la educación artística

En 2006, la UNESCO organizó en Lisboa la I Conferencia Mundial para el desarrollo de la Educación Artística. Esta conferencia impulsó un estudio global sobre el impacto de las artes en educación y una Hoja de Ruta para la educación artística, cuya pretensión era la de servir de apoyo y de guía para fortalecerla. En ella se afirma que la educación artística ayuda a hacer respetar el derecho humano a la educación y a la participación cultural, a desarrollar las capacidades individuales, a mejorar la calidad de la educación y a promover la expresión de la diversidad cultural. Una de las estrategias adoptadas tiene que ver con proporcionar a artistas y docentes el acceso al material y a la formación necesaria para fomentar su creatividad en la enseñanza y asegurarla en el aprendizaje. Según estas directrices, se debe verificar una colaboración entre artistas y docentes en contextos educativos para que estos últimos sean sensibles a los valores y cualidades de los primeros. Para ello es necesario que el docente: aprecie las artes; adquiera competencias; posea conocimientos sobre cómo producir obras de arte, interpretarlas, analizarlas y evaluarlas, tanto contemporáneas como de otros periodos y culturas, y sea capaz de integrarlas en la enseñanza de otras asignaturas, especialmente en Primaria, sin alterar las propias asignaturas artísticas. En este sentido participa de las ideas de Eisner (2002), quien justifica los beneficios de la enseñanza de las artes para una educación integral. De esta forma, la UNESCO considera que su inclusión puede atenuar la sobrecarga curricular y promocionar una educación de calidad al tener como objetivo explícito el desarrollo cognitivo del discente.

Durante la presidencia austríaca en el Parlamento Europeo (2006), tuvo lugar la Conferencia Internacional sobre la *Promoción de la Educación Cultural en Europa*, precedida por una reunión de la Red Europea de Funcionarios que trabajan en el Área de la Educación Artística y Cultural; durante la conferencia surgió la idea de un glosario con el que sentar unas bases comunes para la definición de “educación cultural” y otros términos relacionados.

En 2007, la Comisión Europea, en el Marco estratégico de la UE para la cooperación en materia de educación y formación, señalaba la importancia de las competencias transversales como la sensibilidad y la creatividad. Al mismo tiempo, el Consejo de Europa proponía una Agenda Europea para la Cultura en la que reconocía el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad, recomendando fomentar “la educación artística y la participación activa en actividades culturales con objeto de desarrollar la creatividad y la innovación”.

A la resolución le siguió un Plan de Trabajo en Materia de Cultura (Consejo de la Unión Europea, 2008-2010) y la introducción de un nuevo método abierto de coordinación (MAC), creando un grupo de trabajo sobre las sinergias entre cultura y educación

con el objetivo de promover la competencia clave de la “conciencia y expresión culturales”. El grupo de trabajo tenía como mandato validar las buenas prácticas y formular recomendaciones sobre nuevas iniciativas para promover la cooperación entre cultura y educación (incluida la educación artística) en los Estados miembros, y proclamó 2009 como Año Internacional de la Creatividad y la Innovación. El objeto de esta iniciativa fue promover la creatividad y la innovación como competencias clave para todos por medio del aprendizaje permanente. El reto consiste, aún hoy, en crear un entorno favorable a todas sus formas, ya sean artísticas, culturales, sociales o tecnológicas, y favorecer la utilización práctica de los conocimientos y las ideas.

En 2008 el Parlamento Europeo llegó a un consenso para coordinar las enseñanzas artísticas y evitar la diversidad de modelos dentro de la Comunidad. Habiendo sido proclamado Año Internacional del Diálogo Intercultural, el Consejo Europeo editó un Libro Blanco, en el que ofrece un enfoque intercultural para gestionar la diversidad cultural. En él fueron identificadas las organizaciones educativas (incluidos museos, lugares de patrimonio, guarderías y centros educativos) que tienen potencial para respaldar el intercambio intercultural, el aprendizaje y el diálogo a través del arte y las actividades culturales. Un año más tarde, en marzo de 2009, aprobó una resolución sobre estudios artísticos haciendo una serie de recomendaciones, entre las que cabe destacar la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles educativos y el uso de los recursos que proporcionan las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información por parte de la educación artística. Incluye un tercer punto muy importante, ya señalado con anterioridad: la enseñanza de la historia del arte debe ir acompañada de encuentros con artistas y de visitas a lugares emblemáticos relacionados con la cultura. Paralelamente, la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) publicaba un informe europeo (Eurydice) comparativo de la oferta y el modo en cómo se imparte la educación artística y cultural en los currículos de treinta países europeos.

1.2 El papel de las artes en la educación

La UNESCO publicó un estudio global sobre el papel de las artes en la educación, desarrollado en colaboración con el Australian Council for the Arts y la International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA). Llevado a cabo por un equipo internacional liderado por Anne Bamford (2006-2009), tras una encuesta realizada en 2004 en 35 países, realizó un esquema general de los diferentes programas artísticos y propuso una serie de recomendaciones para mejorarlos. Para avanzar en estas cuestiones, pedía una mayor supervisión y coordinación de la educación artística en el ámbito europeo, incluyendo la supervisión del impacto de la enseñanza artística en las competencias de los estudiantes de la Unión Europea.

El evento que sin duda marcó la importancia de la educación artística fue la II Conferencia Mundial sobre Educación Artística, que tuvo lugar en Seúl (2010). Volvió a poner de manifiesto que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez; un mundo caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por otra, por injusticias socia-

les y culturales de difícil solución. Para sensibilizar a la comunidad internacional sobre la necesidad de la educación artística, la UNESCO proclamó la cuarta semana de mayo como Semana Internacional de la Educación Artística, instando a presentar proyectos concretos de educación artística y buenas prácticas que “fortalezcan la cooperación entre los actores principales de la educación artística promoviendo la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social” (UNESCO, 2012).

En 2013, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea pusieron en marcha el Programa Europa Creativa (2014-2020). Los objetivos generales fueron, en primer lugar, salvaguardar, desarrollar y promover la diversidad cultural y lingüística europea y el patrimonio cultural europeo; y, en segundo lugar, reforzar la competitividad de los sectores cultural y creativo europeos, en particular el sector audiovisual, con vistas a potenciar un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. En el año 2016 las inversiones fueron dirigidas a: 1., promover la movilidad transnacional de artistas y profesionales y la circulación de las obras culturales y creativas, con el fin de favorecer el intercambio cultural, el diálogo intercultural, la comprensión de la diversidad cultural y la inclusión social transnacional; 2., reforzar la *Audience development* como instrumento para estimular el interés en relación a la producción artística y al patrimonio cultural europeo y mejorar su acceso; 2., ayudar a los operadores culturales a adquirir nuevas habilidades e internacionalizar sus carreras, generando nuevas oportunidades profesionales y creando las condiciones necesarias para facilitar una mayor circulación de las obras culturales y creativas que estimulen el **networking internacional**.

En 2016, la OCDE realizó un informe donde analiza las reformas educativas adoptadas en los últimos siete años. Con ello pretende facilitar a los responsables políticos la toma de decisiones sobre la adopción de reformas desde la perspectiva que permite el estudio comparado de las mejoras introducidas en educación. Para ello han sido analizadas distintas experiencias, orientaciones y estrategias de diferentes países en la consideración que puedan ser una vía que facilite o posibilite futuros cambios.

El Consejo de Europa recogía en el Compendio de Políticas y Tendencias Culturales en Europa (2016) datos y tendencias básicas sobre las políticas culturales en Europa. Se trata de un proyecto transnacional promovido, desde el año 1998, por el Consejo de Europa en asociación con el *European Institute for Comparative Cultural Research* (ERICarts). Para su realización cuenta con la colaboración de investigadores independientes en políticas culturales, ONG y gobiernos nacionales. El capítulo VIII está dedicado al fomento de la creatividad y la participación, tratando puntos tan importantes como: el apoyo a los artistas y otros trabajadores creativos; el consumo y la participación cultural; el arte amateur, las asociaciones culturales e iniciativas civiles, y la educación artística y cultural. En este último punto analiza el panorama institucional, las artes en la escuela (*curricula*), la educación intercultural, la educación artística superior y la Formación Profesional y, por último, la educación artística y cultural extraescolar básica (conservatorios y escuelas de música y danza, educación al patrimonio cultural, etc.).

2. Contradicciones y responsabilidad de la educación artística

Hemos visto resoluciones, informes, proyectos, foros, etc. dirigidos a potenciar, valorar y trabajar por una acción educativa de calidad en el ámbito de la cultura artística. Estoy convencida de que, para comprender y asumir el verdadero significado del nuevo concepto de educación artística, para actualizarnos y poner en marcha los objetivos marcados en las conferencias de Lisboa y Seúl, es necesario formar de manera creativa a los docentes, de cualquier nivel y área. Es la única manera de que puedan convertirse, a su vez, en formadores creativos, en transmisores de “la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual” (Eurydice, 2009, p.80). Para ello, el profesorado de materias artísticas es fundamental para desarrollar las competencias creativas del alumnado y los jóvenes. Su formación constituye un elemento esencial en la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos (Consejo de la Unión Europea, 2007). Así pues, es importante analizar el perfil y la formación de quienes tienen a su cargo la enseñanza de las materias artísticas, para que, partiendo de ellos, de su área, se irradie al resto.

Existe un problema de base: la educación artística (en sus diferentes áreas) ocupa un valor marginal en el currículo, no solo español, sino de gran parte de los países europeos. Se sitúa dentro de él partiendo de dos concepciones: una primera, agrupada en un área integrada dentro del currículo considerándola interrelacionada, y una segunda, tratando cada materia de forma independiente. Por otra parte, es notorio el tiempo dedicado a esta disciplina, muy por debajo a la enseñanza de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas y Educación Física.

Teniendo en cuenta todo esto, hay que preguntarse por el lugar que ocupa la educación artística en la formación de una persona plenamente desarrollada. Es muy interesante la respuesta que Arnheim da a esta cuestión. Según este historiador del arte y psicólogo, el arte debería ser una de las tres áreas de aprendizaje para dotar al alumnado de habilidades básicas que le permitan afrontar todas las ramas del currículum: la filosofía, que instruye en lógica, epistemología y ética; el aprendizaje visual, a través del cual el alumnado aprende a trabajar los fenómenos visuales que le permiten organizar el pensamiento; y el aprendizaje lingüístico, que capacita para comunicar los frutos del pensamiento. Cada área de estudio interacciona con las demás y se organiza como un sistema de experiencia y sabiduría humanas, al que se llega gradualmente a lo largo de los años de escuela, porque se necesita tiempo para desarrollarlas en áreas de competencia que cultivan destrezas y logros concretos (Arnheim, 1993, pp.89-91). Es evidente que la propuesta curricular de Arnheim es del todo ideal en estos tiempos; tiempos en los que aparentemente la prioridad está en dar salida a Graduados conformes, dispuestos a mantener un sistema en el que priman como modelo las habilidades que conducen a la competitividad extrema y no al desarrollo del potencial humano, fruto de pensadores críticos.

Resulta algo paradójica no solo la situación sino la percepción que la sociedad tiene de la educación artística, teniendo en cuenta el peso que el Parlamento Europeo le ha conferido desde décadas atrás. Recordemos que es una disciplina amparada y defendida por la UNESCO, materializada en la creación de la primera Cátedra en el área de Educación Artística en la Universidad de Queen's, Canadá (2007). La razón de su creación

se basó entonces en el valor de las artes para la educación, tanto como componente de la cultura humana como un instrumento que permite alcanzar metas de aprendizaje. Consideró que el acercamiento a las artes desde la escuela – mediante una organización artística profesional o desde un programa cultural comunitario – desarrolla y potencia el espíritu crítico, la creatividad, la imaginación, la capacidad de expresión, la confianza y la autoconfianza. Y lo que es más importante: reconoce el potencial de la educación artística y la creatividad para mejorar la cohesión social y para promover la cultura de paz. Aun así, insisto, pocas cosas han cambiado.

3. El valor de las competencias para un mundo globalizado

Teniendo en cuenta que la competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (DeSeCo, 2003), ¿es cierto que la educación artística permite adquirir las competencias necesarias para que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional y se ajuste a las demandas de un mundo globalizado?

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), a través del Fondo Prioritario de su Secretario General, y con el apoyo de la Fundación Stiftung Mercator y del Ministerio de Educación de Francia, encargó un estudio cuyo informe ha sido publicado con el título *¿El arte por el arte?* (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2014). Se trata de un análisis del corpus de conocimiento empírico sobre la influencia de la educación artística en el desarrollo de las habilidades técnicas (contenido y conocimiento procedimental), de pensamiento y creatividad (cuestionamiento de ideas, búsqueda de problemas, comprensión de los límites del conocimiento, realización de conexiones, imaginación) y sociales y de comportamiento (persistencia, autoestima, colaboración, comunicación). Este informe pone de manifiesto que, aunque siempre se ha relacionado la educación artística con la creatividad, la investigación sobre educación multiartística no ha demostrado que ésta ejerza una influencia causal en la creatividad y en la capacidad de resolver problemas por parte del alumnado, pues todo depende de la calidad de la enseñanza de cualquier materia, no necesariamente artística; es decir, depende de la creatividad y capacidad del profesorado. De la misma forma, no existe ningún estudio empírico que relacione educación artística y desarrollo del espíritu crítico, si bien es cierto que un buen maestro de arte visual promueve la reflexión y la metacognición. Aun así, otras ramas de la educación artística pueden llegar a lo mismo siempre y cuando fomenten la evaluación entre el alumnado de sus propias obras y las de sus compañeros, y hablen del proceso de trabajo (Hetland, Winner, Veenema y Sheridan, 2013). Y es válido para cualquier materia curricular.

Esto es muy importante en un momento de convulsión en el que se teoriza desde diversos flancos sobre el significado y los fines de la acción educativa. Y lo es porque considero – como mucho otros – que la línea que debemos seguir en la enseñanza y la comunicación del arte es su defensa como algo más que una actividad que genera placer visual, una moda o una forma mercantilista de aumentar los ingresos de los países receptores del turismo cultural. La Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa recoge la necesidad de adquirir desde edades tempranas competencias transver-

sales (como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar) y actitudes clave (como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio), competencias adquiribles desde la educación artística. Sabemos que el arte es una actividad intelectual en la que los procesos mentales son los verdaderos artífices del acto creativo; es parte de la vida del hombre desde la Prehistoria; es comunicación y expresión, cultura y pensamiento creativo. La educación en cualquier disciplina debe conducir al alumnado al incremento de sus capacidades intelectuales a través del propósito educativo de enseñar a pensar y no qué pensar; una de las competencias en el ámbito escolar es el desarrollo de la educación artística que debe estar basada en las estructuras del conocimiento intelectual, desarrollando aquellas capacidades que les son propias (Dewey, citado en Aguirre, 2005:160). Por consiguiente, la educación ha de encargarse de la enseñanza-aprendizaje de las manifestaciones creativas del ser humano.

4. Educación artística, democracia y derechos humanos

Arnheim se preguntaba sobre si el arte puede enseñarse. Para él, la producción y la apreciación de las obras de arte es una cuestión de intuición y es su cultivo la principal aportación que hace a la mente humana. Por este motivo, el docente debe ser muy cuidadoso a la hora de presentar conocimientos al alumnado, ya que “el crecimiento de la mente del joven es cuanto menos un proceso delicado, fácilmente perturbable por la presentación de conocimientos inadecuados en el momento menos conveniente” (1993, p.95).

El Decreto legislativo “Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, legge 13 luglio 2015, D.107”, revela la necesidad de buscar la sinergia entre los diferentes lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de insertar como componentes del curriculum, también vertical. Denominados “temas de la creatividad” (área musical – coral, artístico-performativa, visivo y lingüístico-creativa) han sido englobadas en el “Plan de las artes” adoptando medidas relativas a la realización de un modelo organizativo flexible e innovativo, con laboratorios permanentes de práctica, investigación y experimentación del arte en colaboración con el museo, institutos y lugares de cultura. Estas prácticas didácticas artísticas e histórico-artísticas miran a conocer, valorizar, promocionar el *made in Italy* material e inmaterial mediante el aprendizaje, además de individuar el talento desde la didáctica orientativa.

Sobre el papel, este plan, se acerca a los cuatro elementos propuestos en el Foro Mundial de la Educación (2000) que hemos visto anteriormente: el aprendizaje activo; un plan de estudios adaptado al ambiente que despierte el interés y el entusiasmo en las personas que aprenden; el respeto y la responsabilidad con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados. Esto es una educación artística del siglo XXI, un siglo cargado de objetos de los que interesa los códigos sociales y no su carácter estético, pero que debemos aprender a descifrar. La cuestión es si la preparación –y la motivación –de los docentes es suficiente y de calidad. ¿Cómo se forman los futuros maestros y maestras en el área de la creatividad y de la innovación cuando en muchas facultades no existe la especialidad en educación plástica y en otras ni siquiera un departamento centrado en la formación visual, musical y corporal donde ejercitar la creatividad y la innovación didáctica?

No estoy en desacuerdo con la Ley 107 italiana, como tampoco lo estoy totalmente con la española Ley Orgánica 8/2013 para la calidad educativa (siempre mejorable), en sus fundamentos muy parecidas. Ambas recogen la necesidad de adquirir y desarrollarr desde la escuela primaria no solo competencias transversales como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, sino actitudes clave como la autoestima y la confianza en los demás, el entusiasmo, la constancia y la aceptación de los cambios. Son todas competencias adquiribles desde la educación artística. Estas dos leyes educativas, similares en su diversidad, no tienen en cuenta qué tipo de educación artística necesita la escuela desde sus inicios para llegar a una formación estética y ética en la universidad, independientemente del camino escogido, más que muy genérica y demasiado circunscrita al área humanística, cada vez con menos carga curricular. Falta una dirección clara para un cuerpo docente al que hay que impregnar con un nuevo espíritu de comprensión hacia la necesidad de educar en la imagen, no solamente desde la educación artística en las artes figurativas en su vertiente práctica, o teórica con la historia del arte, sino partiendo sobre todo de los Estudios Visuales.

Gran parte de la juventud europea es indiferente a los males que asolan el mundo. Está tan acostumbrada a imágenes cinematográficas extremas que otras tan duras como el atentado del 11 de septiembre en Estados Unidos, el de Madrid en 2004, el desembarco de inmigrantes con niños muertos en las playas, los que acaban de salvarse de una bomba caída en el último hospital de Alepo, los ataques con gas nervioso, la matanza de inocentes referida al atentado de Manchester o la barcaza hundida en las costa de Libia (y el resto de sucesos que seguramente irán creciendo en barbarie en un futuro próximo), no las identifican como parte de la realidad; mucho menos llegan a comprenderla como el producto de una violencia directa masiva. Incluso están llegando a poner en duda, dejándose convencer por los negacionistas, que el genocidio de judíos, gitanos y homosexuales existió (como muchos otros genocidios en un pasado no tan remoto y en nuestro propio presente), poniendo en peligro la misma idea de democracia y el fundamento de los derechos humanos, ya pisoteados en las nuevas cámaras de gas en las que se ha convertido el mar Mediterráneo, como apunta Moni Ovadia. Es necesario trabajar desde las asignaturas Fundamentos del Arte y Educación Plástica Visual y Audiovisual todos estos temas y otros muchos.

Alguien dijo que es responsabilidad de los docentes darle sentido a lo que hacemos para que nuestros estudiantes encuentren sentido a lo que hacen. Muchos de estos temas expuestos más arriba están escritos en un código que las ideologías han hecho difícil de descifrar para comprenderlo; por eso hay que escuchar la narración de los que aún están aquí y de los que llegan, para que no esté contaminada por los medios de comunicación o por la historia. Porque la memoria es algo que pertenece a la ciudadanía, no a los libros de historia ni al cine, a menudo repleto de estereotipos. Pero sin reciprocidad e intencionalidad de valerse de un poder simétrico que conduzca a la capacidad de dialogar, poco se puede hacer; por este motivo es tan necesario el ejercicio de la interculturalidad desde el arte.

5. ¿"Qué" educación artística? La cultura visual como pedagogía del arte

Sabemos que la cultura visual articula nuestra existencia y, aunque puede ser un estímulo intelectual y emocional que construye la vida social y media en la comunicación de ideas en diferentes contextos sociales (Mirzoeff, 2003; Freedman, 2006; Marín, 2013), contribuye a que el valor de las cosas termine siendo un producto social recabado por los poderes políticos y económicos que modelan la mente de los individuos (Acaso y Nuere, 2005; Escaño y Villalba, 2009; Acaso, 2010). De ahí que sea necesario el reconocimiento, también por parte de la educación formal, de que la educación artística tiene que estar orientada hacia la comprensión de la imagen como transmisora de valores y de cambio sociales (Freedman, 2006).

Aunque es importante entender que el objetivo fundamental del arte como disciplina es el desarrollo de la experiencia artística, entendida de manera global – es decir, atendiendo a su vertiente creativa y productiva y a su dimensión apreciativa e interpretativa – es fundamental comprender que la educación artística que necesitamos ha de estar viva, vinculada a un contexto espacio-temporal (Freedman y Hernández, 1998), con una finalidad constructiva social e individual que integre el hecho artístico en el hecho cultural (Bamford, 2009; Regis, 2010), función esencial por contribuir al desarrollo social al otorgar su forma y una parte de su significado. Una educación artística que encuentra su pedagogía en una cultura visual y su didáctica en una historia de las imágenes. Y esto es así porque, según Bastide, (1977-1997, p.190):

“El arte modifica la sensibilidad del hombre, crea en él un concepto del mundo determinado, define un comportamiento determinado, moldea su alma, y esta alma, una vez transformada en lo hondo, impondrá afuera un estilo de vida, una “estetización” del medio físico y social en el que vive”.

En *Introducción a la cultura visual*, Nicholas Mirzoeff sostiene que, la cultura visual, es “una táctica para estudiar la genealogía, la definición y las funciones de la vida cotidiana posmoderna desde la perspectiva del consumidor, más que la del productor.” (Mirzoeff, 1999, p.20) El hombre moderno es un gran consumidor de imágenes; ningún hecho global escapa hoy a la etiqueta de histórico y es devorado por una sociedad cada vez más ávida de imágenes, de aquí y ahora, que le ayuden a situarse en uno de los mundos construidos desde las nuevas tecnologías. Esa visualización continua lleva a comprender y a mostrar el mundo de una forma nueva, en el que las relaciones entre el sujeto que mira (el espectador) y el objeto mirado (la imagen visual) llevan a cambiar el tejido social y los fenómenos culturales y, por tanto, la manera de enunciar las experiencias estéticas. Y es que, en definitiva, «La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia» (Mirzoeff, 2003).

En ese afán continuo de visualizar la existencia, hoy nos parece muy lejano el impacto mediático que alcanzaron imágenes como las de la Guerra de Irak, o el ya mencionado atentado a las Torres Gemelas de Nueva York, en los años de transición de los siglos XX al XXI – vistas con anterioridad solo a través de la imaginación de los cineastas y en ese momento casi como un simulacro-. Sensibles a esa visualización de la existencia, algunos investigadores del campo de la comunicación visual y de la historia del arte, representa-

dos por Nicholas Mirzoeff y W.J.T. Mitchell, impulsaron un nuevo ámbito de estudio, el denominado Estudios Visuales. El objetivo es analizar las imágenes producidas por las prácticas visuales contemporáneas, las ofrecidas por los medios de comunicación y la difusión tecnológica y científica, no de productos artísticos sino de objetos o artefactos de los que interesan los códigos sociales y no su carácter estético.

Hay quienes han visto en los estudios visuales un complemento a la Historia del Arte o la Estética, e incluso un cambio en la forma de estudiar la primera desde el momento en que sustituyen el término “historia” por “cultura” y el de “arte” por lo “visual”. Ambas expresiones, cultura visual y estudios visuales, están presididos por una ambigüedad conceptual e indefinición, lo que lleva a utilizarlos indistintamente para aludir a los análisis centrados en la imagen. Esta falta de definición conceptual ya fue advertida por Mitchell (2002), quien declaró que después de diez años de estudios visuales no podía definir con claridad el campo de investigación que le compete, porque considera la cultura visual como un campo interdisciplinar, un lugar de convergencia y conversación a través de distintas áreas interdisciplinarias.

Lo que sí parece estar claro es que quizá la cultura visual desempeñe un papel cultural más amplio que el que pueda desempeñar la Historia del Arte. Si ésta encuadra los fenómenos artísticos en el contexto de la sociedad, con el intento de conservar la memoria, objetivarla y explicarla bajo la luz de la historia (Argan, 1974), la cultura visual la transforma en una teoría de imágenes utilizando algunos métodos de análisis usados por los historiadores del arte, aunque trascendiéndolos para encontrar nuevos elementos estéticos donde aquellos no han querido entrar (Moxey, 2003). Aun así, es muy importante tener en cuenta siempre que: primero, la información visual es procesada por cada persona de manera diferente en función de unas habilidades innatas, determinadas culturalmente o por su experiencia vital (Baxandal, 1972); y, segundo, que la visión está socializada y, por tanto, la realidad visual es una construcción social.

Ante la historia del arte, la cultura visual se muestra como una estructura fluida que se centra en la “historia de las imágenes” investidas de valor cultural, enfatizando el lado social de lo visual y el cotidiano proceso de mirar al otro y ser mirado por él. W.J.T Mitchell (1996) dice que las imágenes quieren ser tratadas como un lenguaje, tener sus mismos derechos, pero sin querer ser una historia de las imágenes ni ser elevadas al rango de una historia del arte. No quieren ser interpretadas, decodificadas, valoradas por intérpretes que piensen que toda imagen debe ser portadora de rasgos humanos, porque a veces no lo son. “Lo que en último término quieren las imágenes es ser preguntadas por lo que quieren, con el sobreentendido de que incluso puede no haber respuesta” (Mitchell, 1996, p.82). Las imágenes quieren ser vistas de manera individual como elementos que atraviesan infinidad de identidades, mediante el uso de estrategias intelectuales para liberar las prácticas visuales de toda mimesis (Jenks, 1995). En esta línea trabaja Norman Bryson (1991), quien quiere hacer de la historia del arte una práctica significativa para que sea en su lugar una historia de las imágenes. Para ello propone un doble objetivo: primar el significado cultural más allá del valor artístico y, segundo, sin eliminar los valores estéticos, considerar que el valor de una imagen procede no solo de sus características inherentes sino de la apreciación de su significado, por lo que cada imagen ayuda a estructurar el contexto social y cultural.

En este sentido, los docentes del área artística tienen una enorme responsabilidad. Si

por una parte han de tener la suficiente formación académica, intelectual, para afrontar el tema que nos ocupa, por otra es absolutamente necesaria una formación ética, límpida de miradas condicionantes para contar y ayudar a observar la historia que se desprende de las imágenes. Pero, ¿quién tiene la autoridad para contarla? ¿Dónde están las fuentes para hacerlo? Es muy fácil contextualizar las imágenes, pero hay que preguntarse por quién las ha hecho y por qué. Y en esto tienen mucho que decir los artistas desde su mirada crítica y creativa de la realidad, códigos que los docentes de EPVyA y de Historia del Arte tienen el deber de ayudar a descifrar. Artistas y docentes como agentes activos de la cultura. Entonces, solo así, tendrán sentido o razón de ser las cátedras y conferencias mundiales auspiciadas por la UNESCO.

6. El docente de arte y su misión

¿Para qué sirve la educación artística? ¿Solo para apreciar el arte o puede contribuir a un aprendizaje significativo del resto de las disciplinas? ¿Cómo debe ser enseñado, como disciplina por su valor intrínseco o por el conocimiento, habilidades y competencias que desarrolla?

¿Por qué a los ciudadanos les resulta tan utópico que el ejercicio de las artes pueda transformar la sociedad en otra más creativa, sensibilizada hacia la cultura y, en consecuencia, hacia los demás? ¿Sabemos que en nuestro derecho a la educación la cultura y las artes son elementos basilares para una formación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente?

¿Los docentes transfieren estas reflexiones a los discentes? ¿Son conscientes de la cultura que privilegian cuando educan en esta disciplina? ¿Está preparado el docente para relativizar sus propias concepciones y se cuestiona a sí mismo para abrirse a una propuesta plural e intercultural y, en consecuencia, la mente de los alumnos? ¿O sigue transmitiendo sin empujarles a poner en discusión aquellas eternas verdades escritas en los libros?

Hasta hoy, o quizá aún hoy, muchos docentes del arte (que no de las artes) entienden esta materia –sobre todo el trabajo productivo –como aquella que ocupa un tiempo en el que realizar trabajos más o menos agradables que evidencien las competencias psicomotorias del alumnado, cosa que no todos tiene. El caso extremo lo encontramos en aquellos otros que obligan a aprender los movimientos artísticos inscritos en sus siglos de memoria, sin explicaciones válidas, olvidando que la división cronológica es un constructo de la historiografía del arte para hacer más ordenada la comprensión de los hechos histórico-artísticos, responsables del desarrollo del pensamiento que ha conducido a la transformación del mundo.

El currículum de la Historia del Arte en la enseñanza superior italiana (como en muchas otras) no prevee el estudio del arte actual, con la excusa de que “el hoy” todavía no es historia, y su acercamiento queda en manos de la iniciativa del profesorado y del tiempo disponible. De este modo, los estudiantes, grandes consumidores de imágenes, no comprenden el mundo real y eluden, porque se aburren, los discursos que hacen referencia a una comunidad en construcción, por ejemplo la europea que tiene como base una cultura común. A aquella forma obsoleta de entender la educación artística en las artes visuales se une la falta de tiempo real para trabajar contenidos y objetivos, además de

la escasa motivación no solo de los estudiantes sino también del docente. Por este motivo, resulta muy utópica la idea que toda la población de estudiantes alcancen el nivel de competencias requerido (por otra parte desconocidas por la mayor parte de la población interesada). Esto si pensáramos que se trata solo de ello, pero no es así: Arthur Efland (2004, p.21) sostiene que la obra de arte plástica es resultado humano complejo y apreciable, capaz de proporcionar conocimiento, experiencia estética y placer y ocasiones de encuentro que inviten a pensar sobre los problemas y las preocupaciones que golpean a la sociedad. De esta forma se aleja la idea del arte como algo exclusivamente emotivo y se acerca la de instrumento que puede desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y de las niñas. En realidad, aunque los objetivos curriculares parezcan claros la mayoría de las veces no se cumplen, si así fuera los procesos productivos e interpretativos deberían aparecer indisolubles porque “la interpretación de una obra de arte a menudo parte del conocimiento de ámbitos diferentes; los estudios artísticos pueden ser el centro de una concepción integrada de la educación general” (Efland, 2004, p.146).

7. Una nueva narrativa para la obra de arte

“La interpretación de una obra de arte a menudo parte del conocimiento de ámbitos diferentes”, una frase que acabamos de leer de Arthur Efland. Palabras que tomo prestadas para sustituir obra de arte por patrimonio, ese patrimonio de historias que cada uno tenemos y que relacionamos inconscientemente a las obras que nos atraen sin intuir la razón.

Debemos enseñar a nuestros estudiantes a leer una obra de arte, o un producto artístico, de la misma forma que les hemos enseñado a leer y escribir. Es un lenguaje, con símbolos y signos que deben ser comprendidos para explorar, experimentar e interpretar el mundo; después inventar otros, como pasa con las lenguas vivas; y con ellos crear historias y nuevos patrimonios.

Patrimonio cultural no es únicamente el rastro material e inmaterial de la obra humana. Existe otra idea de patrimonio más cercana a un sentimiento, entendido como el valor que la sociedad confiere a los elementos patrimoniales, cómo se transforman en símbolos de las diferentes culturas del pasado, también del presente, como elemento identitario de una cultura determinada. Entendemos pues que el patrimonio no tiene tanto que ver con los objetos materiales sino con el valor que la persona le confiere en su relación con la sociedad. Hasta ahora eran pocos los que decidían qué es patrimonio; hoy se considera que debe ser afrontado desde una perspectiva sistémica, integradora y compleja, donde los referentes patrimoniales sean articulados como un único factor sociocultural constituido, de forma holística, por diferentes manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural.

En la forma actual de entender qué es patrimonio se inserta con pleno derecho la narrativa museal para destruir las barreras que alejan a los ciudadanos del museo. Se trata de ofrecer nuevas llaves de lectura más ricas y actuales, más cercanas al modo de conocer hoy la realidad, para hacer perceptible y apreciable la complejidad. Esto no quiere decir que cualquier narración sea válida, por lo que es necesario educar al alumnado en la competencia, atención y conocimiento del arte y del hecho artístico.

Cuando somos capaces de leer una obra desde el punto de vista compositivo y entendemos el contexto y la historia que el artista ha querido compartir con nosotros, enton-

ces estamos preparados para compartir nuestra propia historia con los demás. Olaia Fontal (2013), una de las figuras más importantes que llevan a cabo estudios sobre patrimonio en España, ama definirlo como una relación entre objeto y persona, la relación más espiritual que existe, sostiene. Esta es la relación que se verifica en el museo narrativo donde no se quiere banalizar el arte sino entrar en sintonía, centrándose en la intimidad entre la obra y la persona mediante la resonancia que provoca la elección de una en concreto, la resonancia que provoca la mirada, su descripción; y encontrar las palabras. Después, poner en juego nuestra intimidad, preguntarse qué contar; y conseguir escucharnos para crear, de este modo, nuestra identidad. Y compartirla.

8. Conclusiones

Una buena educación artística pasa por la definición de lo que debemos y queremos enseñar. A dilucidar el primer punto nos puede ayudar la lectura atenta de los documentos aportados por el Consejo Europeo y otros Organismos internacionales, además de tener en cuenta el diseño del currículo básico en relación con los objetivos, competencias, contenidos, etc., de la Ley de Educación de turno.

De la misma manera que la enseñanza del resto de las materias curriculares está marcada por nuevas aportaciones – fruto de las revisiones conceptuales al hilo del resultado de últimos descubrimientos, hallazgos y estudios – la materia artística no puede seguir siendo comprendida únicamente como educación plástica y educación musical, ni la primera seguir sumida en una didáctica de la expresión plástica obsoleta, reducida a una vertiente productiva e interpretativa, sin tener en cuenta no solo ya otras materias procedentes del campo de las ciencias, sino del mismo campo artístico. Nunca como hoy hemos estado tan cerca de trabajar con el alumnado el concepto de “obra de arte total”, pero estamos muy lejos de su articulación didáctica.

Los docentes de la educación artística en todas sus disciplinas deben trabajar en sinergia la cultura visual para que verdaderamente sea una educación viva y cumpla con su primigenia función, que es la de enseñar a pensar, para poder ramificarse en muchas otras. En el campo de la Educación Plástica quizá sea la única forma de acabar con los desencuentros entre los docentes de la EPVyA y los historiadores del arte y evitar que esta responsabilidad acabe en los museos.

Podemos considerar que el futuro de los museos sea la educación, pero no podemos permitir, por razones obvias, que el futuro de la educación artística esté solo en sus manos. Esta situación quizá pueda ser atajada, por una parte, si la Universidad forma a capaces, responsables y empoderados profesionales, con una intervención pedagógica abordada como ámbito general de formación de las personas, para que se conviertan en profesionales con criterio y comprendan la necesidad de transferir, defender y fundamentar el valor educativo de las artes, de su importantísima función en el desarrollo de hábitos mentales amplios en la sociedad. Por otra parte, que el alumnado de Grado de Educación Primaria e Infantil sienta que tiene que ayudar a transformar la sociedad, empezando por aquellos que están en riesgo de exclusión social, utilizando el arte como herramienta y asumiendo que la formación continua es prioritaria, para que además de ser una labor educativa también lo sea “educativa”.

Bibliografía y webgrafía

- Acaso M. y Nuere S., *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*, “Arte, Individuo y Sociedad”, nº 17, 2005, pp.207-220, consultado en: revistas.um.es/api/article/download/146221/130621, acceso: 11/12/2014.
- Acaso M., *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid, Catarata, 2010.
- Argán G.C., y Fagiolo M., *Guida alla storia dell'arte*, Florencia, Sansoni, 1973.
- Aguirre I., *Teorías y prácticas en la Educación Artística*. Barcelona, Octaedro, 2005.
- Arnheim R., *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Bamford A., *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, 2006, consultado en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/30003/11400886051wow_factor.pdf/wow_factor.pdf, acceso 16/06/2016.
- Baxandall M., *Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento: arte y experiencia en el Quattrocento*, Barcelona, Gustavo Gili, 1972.
- Bryson N. y Bal M., *Semiothics and Art History*, “Art Bulletin”, vol.LXXIII, nº 2, 1991, pp.174-228, consultado en: <http://homepages.neiu.edu/~wbsieger/Art202/202ReadII/Bal-Bryson.pdf>, acceso: 15/02/17
- Efland A., *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2004.
- Freedman K. y Hernández F. (eds.), *Curriculum, culture and art education: comparative, perspectives*, Nueva York, Stay University of New York Press, 1998.
- Freedman K., *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, Octaedro, 2006.
- Fontal O., *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón, Trea, 2013.
- Jenks C. (ed.), *Visual Culture*, Londres y Nueva York, Routledge, 1995.
- Mirzoeff N. (1999), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona: Paidós, 2003.
- Mitchell W.J.T., *Shoving Seeing. A critique of visual culture* in “Journal of culture visual”, consultado en: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/mitchell.pdf>, acceso:18/04/2017.
- Mitchell W.J.T., *What do picture really want*, “October”, vol. 77, 1996, pp.71-82, consultado en https://moodle.ufsc.br/...php/.../mitchell_whatpictureswant, acceso 18/04/2017
- Moxey K., *Nostalgia de lo real. La problemática relación de la Historia del arte con los Estudios visuales*, “Estudios visuales”, num. 1 (diciembre 2003), pp. 41-59, consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=807299>, acceso:27/03/2017.
- Regis P.J., *Una nueva mirada. La subjetivación del arte a través de lo cognitivo y lo social*, “RedVisual” nº12, 2010, consultado en <http://www.redvisual.net>, acceso 24/01/2015.
- Touriñán López J.M., *Educación artística común, específica y especializada: sustantivación y adjetivación de la relación artes-educación*, Curso de verano Música, investigación e formación: á procura de converxencia dende a educación (Julio 2015, USC), 2015, consultado en: dondestalaeducacion.com/.../68._Educ_artistic_curso_verano_Jul15_web_caste.pdf
- Winner E., y Hetland L. *The arts and academic achievement: What the evidence shows*, *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 2000, consultado en: <http://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf>,
- Winner E., Goldstein T. y Vincent-Lancrin S., *¿El arte por el arte?* Resumen, OECD Publishing, 2014, consultado en: www.oecd.org/editions, acceso: 15/09/2016

Riflessioni sul curricolo a partire da Dewey. Qualche nota educativa

FAUSTO FINAZZI

Ricercatore di Didattica Generale – Unicusano

Corresponding author: fausto.finazzi@unicusano.it

Abstract. In his pedagogical reflections, Dewey paid considerable attention to the curriculum as a means for the schools to accomplish progressive education. On several occasions he dealt with this subject in his writings, especially to compare traditional education to the educational model, with all its features, which he upheld. His directions have not always been correctly grasped for various reasons. This paper intends to clarify his message on these issues, first of all presenting some of the principles about school maintained by him, secondly focusing on the problems that a curriculum involves in his opinion and eventually putting forward a possible interpretative solution of some implicit meanings of Dewey's message.

Keywords. John Dewey, Curriculum, Progressive education, Educational experience, Motivation for learning.

1. Principi educativi di fondo per la scuola nell'ideale deweyano

Tra gli intenti che sottostanno alla riflessione pedagogica di Dewey vi è quello di studiare mezzi e modalità per rendere più efficienti i processi educativi nell'ambito della scuola; per far questo egli dovrà, a più riprese, prendere in considerazione la strutturazione dei percorsi scolastici previsti dal sistema d'istruzione del nostro tempo, che è quanto dire che dovrà fare i conti con gli aspetti sia amministrativi che psicologici concernenti il curricolo. Anzi, si suole identificare nel Dewey colui che, per primo, ha dato una nuova interpretazione del concetto di percorso scolastico, perlomeno di quello che è stato accolto nella società dei nostri giorni.

Occorre, in altri termini, considerare da un lato gli aspetti amministrativi che caratterizzano il curricolo e, dall'altro, gli aspetti che riguardano la persona che sarà protagonista del percorso formativo. Essi non possono essere visti come entità separate o, peggio, contrapposte, ma piuttosto come elementi complementari, come aspetti integrantisi a vicenda.

Vi sono esigenze riguardanti uno sviluppo corretto dell'istruzione che inevitabilmente fanno capo alla strutturazione e ubicazione dei percorsi, e, a questo proposito, si può addurre, a titolo di esempio, il fatto che i bambini più piccoli, devono poter frequentare i corsi in edifici situati a minore distanza da casa rispetto a quelli che devono essere frequentati dai bambini più grandi e dai ragazzi. Un altro esempio può essere utile a chiarire. Gli scolari più grandi e i ragazzi hanno bisogno di percorsi formativi più numerosi e differenziati rispetto a quelli seguiti dai bambini. Non solo: essi avranno bisogno

di un personale docente più ampio e di maggiori attrezzature a disposizione per la funzione didattica. Ma tutto ciò comporta che quest'ultima categoria di studenti dovrà essere più numerosa, per essere proporzionata alle strutture messe a disposizione e quindi esse dovranno interessare un bacino geografico di utenza più esteso. In conclusione, non è sufficiente prendere in esame soltanto i fattori attinenti alla sfera personale dei discenti (psicologici, comportamentali, ecc.), ma occorre valutare l'idoneità delle misure prese a livello amministrativo per far fronte alla situazione educativa di un'area abitativa.

Altra questione da esaminare e strettamente collegata con il problema dell'articolazione amministrativa degli studi è quella del processo di sviluppo psichico del giovane; si può ritenere infatti che esso avvenga secondo un andamento lineare o, viceversa, che esso si svolga per tappe.

A tale questione è collegata anche la considerazione del fatto che la suddivisione delle scuole in unità indipendenti (elementari, medie inferiori, medie superiori, ecc.) può avere un riflesso artificiale sullo sviluppo mentale dei soggetti che le frequentano. In altri termini, è importante uno studio dello sviluppo individuale delle persone che si trovano in condizioni diverse.

I risultati di una eventuale indagine sullo sviluppo individuale potrebbero differire nel caso in cui si esaminino gli allievi appartenenti a un percorso scolastico che si sviluppa per mezzo della frequenza di unità indipendenti e quello in cui il passaggio da un livello di istruzione a un altro avvenga all'interno di una "scuola unificata" ovvero una scuola in cui gli allievi frequentino tutto il percorso scolastico, dalle elementari ai gradi più alti, senza alcuna soluzione di continuità, senza cesure di sorta di carattere amministrativo.

La soluzione della scuola unificata potrebbe rivelarsi opportuna nel caso di una città o centro abitato con una popolazione di medie dimensioni.

Uno dei principi pedagogici sottolineati da Dewey, e che trascende la questione or ora vista della suddivisione del percorso dovuta a decisioni o pianificazioni di carattere amministrativo, è quello secondo il quale le conoscenze e le abilità che vengono conquistate dagli allievi in un dato momento del loro percorso di studi devono diventare lo strumento per costruire nuove abilità e nuove conoscenze; dovrebbero essere nel più breve tempo messe a frutto in direzione di un apprendimento ulteriore (Dewey, 1950, pp. 261-262).

Il suddetto evento non deve essere riferito al passaggio da una classe alla successiva o da un grado di istruzione al successivo, ma deve diventare il principio ispiratore di ogni progresso conoscitivo, da un giorno a quello successivo, da una settimana alla successiva, da un mese a quello seguente.

Un altro principio è il seguente: il processo di maturazione è continuo, ma non avviene con un andamento precisamente lineare (ivi, pp. 262-265).

Dal principio di cui sopra discendono come corollari altre considerazioni. Da un lato ogni periodo di scuola deve essere dedicato alle esperienze che corrispondono allo stadio di maturazione che il bambino o ragazzo sta vivendo; dall'altro appare come necessaria, soprattutto nei primi anni di scuola, la ricerca da parte di chi insegna degli interessi e delle capacità che effettivamente sono in corso di maturazione nell'alunno, senza il tentativo di sovrapporne altri. Si tratta inoltre di permettere all'alunno, mediante esperienze mirate, di realizzare l'evoluzione di quegli interessi e di quelle capacità che già possiede in quel momento in tendenze, attitudini e inclinazioni più complesse o ulteriori. Negli anni successivi di scolarità gli imperativi per il docente rimangono i medesimi, con il

compito in più o con l'incombenza più stringente di adattare i metodi di insegnamento e la materia di studio ai suddetti fini.

Il Dewey tuttavia aveva già preso in esame tali problematiche quando aveva fatto il punto sull'essenza e le finalità del corso di studi in relazione al bambino che deve trarne vantaggio, come appare chiaro dalla trattazione che segue.

2. La questione curricolare

Sono presenti, secondo l'autore, due componenti fondamentali nella psicologia del bambino: da una parte vi è il *mondo degli affetti e della sensibilità*, dall'altra vi è l'*esperienza personale*. La vita vissuta dal bambino ha dei confini incommensurabilmente più ristretti di quelli ai quali la scuola vuole introdurlo. La scuola, come sovrapposto sistema di istruzione avulso dalla sua vita reale, si presenta con tutta la sua estraneità e artificialità rispetto al vero andamento dello sviluppo infantile.

Quanto viene appreso dal bambino è tenuto insieme e tesaurizzato per mezzo di un meccanismo naturale che agisce grazie ai legami assicurati dagli affetti e dalla semplice sua attività. Gli studi scolastici gli presentano un mondo già classificato, già ordinato, già suddiviso secondo criteri elaborati da menti adulte, provviste di vasta competenza e di una esperienza infinitamente più estesa, abituata a complicate logiche di ordinamento dei fatti e delle idee. Insomma, se si osserva la questione sotto quest'ultima prospettiva si nota che si vengono a formare degli elementi di attrito tra bambino e curricolo.

Proprio questi elementi di attrito hanno dato vita a differenti scuole di pensiero e di interpretazione delle metodologie educative che sono sfociate in insanabili contrasti e accesi quanto durevoli dibattiti.

Secondo alcuni il fattore risolutivo del problema educativo è rappresentato dall'importanza della materia di studio. L'esperienza del bambino è primitiva, ristretta, incompleta; il contributo al miglioramento di questa non può che essere trovato nell'istruzione pianificata. Per dare ordine e senso all'esperienza conoscitiva del bambino non c'è che l'impatto con la materia di studio presentata attraverso libri di testo accuratamente preparati secondo logiche quanto più rigorose e impeccabili.

Il problema poi rappresentato dalla difficoltà dei giovanissimi discenti di affrontare il difficile compito di acquisizione della conoscenza in questo modo presentata è facilmente ovviabile: basta somministrare le nozioni attraverso un sapiente dosaggio. È sufficiente suddividere la materia di studio in numerosi ma calibrati segmenti o unità didattiche per facilitarne al massimo l'assimilazione. Tempi e quantità di nozioni possono essere il prodotto di una intenzionale opera di pianificazione, così da permettere agli allievi di razionalizzare lo sforzo necessario.

Esiste poi una diversa scuola di pensiero. Secondo quest'ultima, tutto ruota attorno al bambino. Egli è il centro di interesse per il docente e per gli studi che abbiano ad oggetto la scuola e l'educazione. Tutto deve essere finalizzato alla crescita del bambino e deve essere respinto ogni metodo o atteggiamento che possa intralciarla o rallentarla. L'obiettivo ultimo da perseguire non è la semplice istruzione ma semmai l'autorealizzazione del bambino. Quanto all'apprendimento, poiché da questo non si può ovviamente prescindere, l'unico metodo valido è quello attivo, cioè del soggetto che prende l'iniziativa del conoscere o del fare per conoscere. Nelle parole di Dewey:

“L'unico metodo significativo è il metodo della mente che si rivolge all'esterno e assimila” (Dewey, 1956, p. 9).

L'orientamento testé menzionato sembrerebbe avvicinarsi alle posizioni del Dewey, tuttavia questi sottolinea l'esigenza di un particolare rapporto, di una interazione tra il bambino e il corso di studi, conformemente alla sua convinzione di partenza secondo la quale il processo educativo risulta da un condizionamento reciproco tra diversi fattori; in altre parole il rapporto tra bambino e curriculum non deve essere visto come un rapporto di opposizione, di incompatibilità. Vediamo di approfondire il ragionamento dell'autore che si dipana su questa linea.

Facciamo un passo indietro. Come è noto il pedagogista sostiene che il compito dell'insegnante è creare un ambiente ricco di stimoli tali da poter generare una reazione, una risposta da parte dell'allievo e nello stesso tempo incanalarlo nella direzione più consona al suo naturale sviluppo intellettuale e affettivo. Su questo versante il corso di studi assume una funzione di primo piano; esso infatti contribuisce, e non in scarsa misura, a dar vita a siffatto ambiente.

Ora, egli fornisce un criterio per valutare il carattere educativo della materia di studio, delle nozioni da apprendere, del materiale didattico: «È esso un naturale prodotto del problema di cui il discente si occupa? Si inquadra nella sua conoscenza in modo da aumentarne l'efficacia e da approfondirne il significato? Se risponde a queste due esigenze, è educativo» (Dewey, 2004, pp. 203-204).

Senonché, detto criterio non è sempre di facile applicazione nella pratica didattica di tutti i giorni; egli stesso infatti ammette, con lungimiranza, che l'enorme mole di informazioni che caratterizza il mondo odierno ostacola l'utilizzazione del criterio stesso. Le nuove tecnologie della comunicazione e della informazione nonché l'incremento quantitativo dei saperi che si sono sviluppati nel corso del tempo che ci separa storicamente dalle sue riflessioni danno in misura ancora maggiore il senso di attualità e un suggello di validità alle sue affermazioni; resta ciò malgrado il fatto che chi insegna non può esimersi dal sano proposito di collegare il materiale con l'esperienza diretta del discente.

L'esperienza (imprese, sfide, esibizioni, sentimenti ecc.) che si ha l'occasione di notare in un certo momento della vita del bambino non deve essere considerata né come qualcosa di banale, né come qualcosa di definitivo. Deve essere interpretata come un semplice stadio di sviluppo o crescita. Per questo motivo le lodi esagerate, le enfattizzazioni di una azione compiuta dal bambino così come le idealizzazioni della condotta infantile, quale si è mostrata nel corso di una occasione o di un breve periodo, sono ingannevoli e fuorvianti. E allo stesso modo devono essere considerate le aspre e repentine riprovazioni di sentimenti e azioni che, pure, si sono mostrati, nel momento in cui si sono manifestati, passibili di biasimo e condanna.

Piuttosto, è legittimo ritenere alcune azioni del bambino come espressioni di una tendenza naturale che sta scomparendo per lasciar posto a nuove e diverse tendenze. All'opposto, in altre attività del bambino possono essere intravisti interessi e potenzialità al loro più elevato livello di manifestazione; in questi casi sarà compito dell'educatore trovare il modo più adatto per portarli a piena realizzazione creando le condizioni ideali per far sì che il bambino ne faccia tesoro e se ne possa avvalere per la sua vita futura. Anzi, in queste situazioni, è decisivo l'intervento dell'educatore, in mancanza del quale una importante *chance* per il bambino potrebbe andare perduta (Dewey, 1956, pp. 14-15).

Se è di immediata evidenza l'errore commesso dalla vecchia concezione dell'educazione che contrapponeva immaturità del bambino a maturità dell'adulto, il più grande sproposito attribuibile alla nuova concezione dell'educazione è quello di ritenere capacità e interessi del bambino, apparsi in un preciso momento, come definitivi e immutabili. In realtà, afferma addirittura Dewey, gli apprendimenti e le conquiste del bambino sono in continuo divenire: cambiano di giorno in giorno e di ora in ora (ivi, p. 15).

La materia di studio, come lo sono la scienza, la storia e l'arte, è uno strumento per interpretare la natura del bambino e nello stesso tempo un mezzo per guidarla nella giusta direzione. Dove "guidare nella giusta direzione" non significa imporre una linea di condotta, ma portare a piena maturazione un *quid* già presente nel bambino che richiede solo di essere sviluppato. In altri termini, la materia di studio offre all'insegnante la possibilità di creare gli stimoli adatti e il materiale che servirà a fungere da supporto per il compimento di esperienze da parte del bambino che siano costruttive, ossia coerenti con le esperienze precedenti. Il soggetto protagonista delle esperienze deve sempre essere il bambino, ma questi sarà agevolato trovando nella materia di studio un tracciato già predisposto, con una struttura logica e psicologicamente conforme al percorso esperienziale scelto dal bambino stesso.

Ed ecco quindi infine la vera funzione della disciplina di studio: coniugarsi alla esperienza direttamente compiuta dal discente, tradursi nella sperimentazione, unico reale veicolo di conoscenza per lui. Insomma, la disciplina di studio deve diventare per l'insegnante un semplice stadio di sviluppo nell'esperienza del fanciullo e deve essere gestita come tale.

L'insegnante deve essere impegnato nell'individuare i *modi attraverso i quali la disciplina possa diventare parte dell'esperienza* dell'allievo. Nella terminologia deweyana, svolgere questo compito equivale ad "analizzare psicologicamente" la materia di studio (ivi, p. 23).

È importante tenere a mente due aspetti sotto i quali può essere osservata la disciplina di studio: essa può essere esaminata dal punto di vista dello scienziato o dal punto di vista dell'insegnante. Per il primo la materia di studio non è che un insieme logico e ordinato di verità e di principi. È un punto di partenza per scoprire cose nuove, per svolgere ricerca riconducendo nuovi fatti e problemi alle varie parti della materia stessa e ampliarne i confini mediante una rigorosa metodologia basata sull'ipotesi e la verifica dei risultati. L'insegnante invece deve sfruttare la sua maggiore conoscenza della materia di studio per scoprire come essa possa essere di aiuto nella crescita personale dell'allievo e possa, ma solo a questo fine, essere recepita. È proprio il disattendere o il dimenticare queste due distinte prospettive la causa all'origine della contrapposizione tra bambino e curriculum.

Uno dei più macroscopici errori commessi nell'insegnamento è quello di presentare la materia di studio come si presenta allo specialista. Sia che essa venga presentata dal libro di testo, sia che venga illustrata mediante una lezione frontale, essa appare mostrata nella sua veste più tradizionale e nei suoi contenuti ordinati secondo logiche prestabilite, senza alcun riguardo per l'esperienza di chi deve apprendere. Questo fatto è all'origine di tre conseguenze oltremodo negative (Dewey, 1956, pp. 24-26).

Il primo male che ne deriva è la mancanza di una connessione, di un legame con il vissuto del soggetto che apprende. L'oggetto, il materiale di apprendimento diviene così un puro simbolo, un fattore sterile rispetto al processo conoscitivo. Un codice formale, un linguaggio simbolico, possono aiutare il ragazzo a dominare nuove realtà, a progredire in

campi prima inesplorati, ma in tal caso è condizione necessaria che il simbolo acquisito sia rappresentativo di esperienze già compiute dal soggetto in precedenza. Ciò vale per qualunque disciplina scolastica, sia essa l'aritmetica, la geografia o la grammatica.

La seconda conseguenza non auspicabile può essere ravvisata nel difetto di motivazione. Se la disciplina di studio segue lo sviluppo delle tendenze individuali è probabile che il soggetto colga, per volontà o per sorte, uno spunto, nella realtà che è chiamato a dominare, il quale genera la motivazione nell'apprendimento; al contrario la mancanza di collegamento tra bisogno e scopo spegne la motivazione, come nel caso della lezione avulsa dalla sfera esperienziale del destinatario. Si produce, così, l'effetto che si è soliti etichettare ricorrendo, appropriatamente, al termine monotonia. Se il bambino, viceversa, avverte nella sua interiorità uno scopo da realizzare, troverà in sé stesso anche la forza per impadronirsi delle conoscenze che ne condizionano la realizzazione.

L'inconveniente che si aggiunge ai primi due è rappresentato dal fatto che se la materia di studio, come accade, è modificata per ragioni di semplificazione, o per essere privata delle difficoltà più appariscenti, perde il suo carattere logico e la coerenza che le sarebbe stata propria in assenza di manipolazione.

L'interesse per l'apprendimento è spesso generato o inculcato da chi insegna attraverso artifici metodologici che sono menzionati dal pedagogista americano (ivi, 27-30).

Ci capita talora di prendere gusto in una attività che sulle prime pareva noiosa per il solo fatto di ripeterla tante volte. In altre parole, se vengono create le condizioni che ci costringono a compiere una certa operazione con regolarità è probabile che si manifesti una sorta di attaccamento a quel tipo di esercizio meccanico, tanto che, se ne veniamo improvvisamente privati, ci accorgiamo della dipendenza psicologica che si era venuta instaurando. La routine, si potrebbe anche dire, crea compiacimento in ciò che si fa. Ma è evidente, in questi casi, il carattere innaturale dell'interesse acquisito per qualche cosa, per qualche procedimento mentale puramente meccanico.

Un altro espediente escogitato per instillare l'interesse per la materia di studio è quello dei cosiddetti effetti-contrasto. Se la materia di studio non è attraente per l'allievo, lo può diventare rispetto a una qualsiasi altra possibilità alternativa meno piacevole. È preferibile ascoltare e imparare la lezione che prendere un voto negativo, un rimprovero dall'insegnante o dai genitori, subire una bocciatura al termine dell'anno scolastico, acquistare la fama di incapace, di asino. In questo caso l'interesse viene a coincidere con il rifiuto di quanto risulta indigesto o temibile.

Esiste anche la possibilità di suscitare l'interesse del discente mediante la presentazione di un materiale didattico paludato, un materiale abbellito nelle sue caratteristiche esteriori, ma che rimane nella sostanza quello della materia scolastica formulata nel modo tradizionale, sia essa la geografia, l'aritmetica o la grammatica, proposta senza riguardo per l'esperienza di vita del fanciullo.

La verità è che il corso di studi è destinato prioritariamente all'insegnante, il quale se ne deve servire per guidare il bambino entro il solco suo proprio, entro il campo d'azione che gli appartiene in quanto bambino dotato di una inalienabile individualità, e in questo modo portarne a piena realizzazione la natura.

3. Considerazioni critiche

Nella recente letteratura critica riguardante l'allineamento alle odierne esigenze di didattica e curricolo sono stati fatti alcuni rilievi, coinvolgenti la teoria curricolare deweyana, di cui occorre dar conto. Sono stati ad esempio sottolineati gli "effetti formativi di lungo termine del curricolo", dove per curricolo si intende il corso di studi complessivo (Baldacci, 2013). Esiste cioè un processo di apprendimento non palese che affianca quello relativo alle ordinarie conoscenze disciplinari. È il caso delle abitudini cognitive generate dal protrarsi per un lungo tempo di determinate strategie didattiche. Chi per lungo tempo apprende ascoltando lezioni espositive acquisterà l'abitudine ad imparare seguendo questa modalità, così come il ricorso prolungato nel tempo alla didattica laboratoriale abituerà il discente a prediligere questa forma di insegnamento. Si deve inoltre far cenno di quelle abitudini acquisite mediante la pratica costante con determinati saperi disciplinari. Il trattare per lungo tempo con questioni connesse a un particolare ambito disciplinare genererà una particolare *forma mentis* legata a quell'ambito. Si può infatti ricordare che lo svolgimento di una certa attività, come può essere quella del calcolo statistico, della pratica legale, della progettazione edilizia, ecc. crea mentalità da scienziato statistico, mentalità giuridica, speciale familiarità con la distribuzione degli spazi, ecc. Nella letteratura deweyana è possibile trovare diversi riferimenti a questi processi di apprendimento collaterale.

Quanto detto porta a distinguere un curricolo di primo livello e un curricolo di secondo livello (Baldacci, 2013). Si parla di curricolo di primo livello con riferimento all'usuale processo di apprendimento, ovvero quello incentrato sugli apprendimenti diretti e immediati delle singole discipline, mentre con il secondo termine si allude a un apprendimento nascosto e collaterale che procede parallelamente a quello più manifesto. Mentre l'apprendimento del primo tipo produce risultati in genere consistenti in conoscenze e abilità ed avviene a breve o medio termine, il secondo tipo sfocia piuttosto in abitudini mentali ed emotive, come tali importanti per il futuro del discente, e si snoda secondo un andamento a medio o lungo termine. Di qui il rilievo da dare, secondo l'interprete citato in queste righe, alla cosiddetta "prospettiva curricolare", da adottare per adeguare i percorsi di studio alla fase storica attuale, riguardante appunto gli effetti formativi a lungo termine del curricolo, e messi in luce in ultima analisi da Dewey.

Dai testi dell'autore emergono altre indicazioni, esplicitate o deducibili in via interpretativa, che contribuiscono a delineare il profilo del curricolo conforme alla sua personale visione. Il principio di continuità della esperienza educativa racchiude nel suo alveo un corollario e cioè l'esigenza di avanzamento verso un sapere organizzato (Dewey, 2004; 1949). È noto che secondo Dewey il sapere che si acquisisce a scuola non può essere offerto in forma già organizzata, perché, se così fosse, verrebbe contraddetto il principio ora citato. Il punto di partenza per l'apprendimento del discente non può essere rappresentato dallo stesso sapere con il quale può avere a che fare la persona adulta o lo specialista; ma la sistemazione delle nozioni secondo un certo ordine non può essere considerata contraria alla continuità dell'esperienza ed è eloquente al riguardo il fatto che lo stesso bambino anche molto piccolo si avvalga del principio di causa ed effetto per organizzare le sue conoscenze. Si fa l'esempio del bambino che, venendo a contatto diretto con la fiamma, impara che ci si può scottare, ma se ci si avvicina soltanto alla stufa

rovente si può trarre beneficio dal calore che essa emana senza dover incorrere in dolorose bruciature. Tutto ciò è chiaro sintomo che il bambino si avvale di un criterio ordinatore, la relazione causale, quando compie un'azione o svolge una attività affidandosi all'intelligenza. Accolta la possibilità del sapere organizzato conforme all'esperienza, il problema che si pone è, semmai, un altro. E cioè, mentre per l'insegnante dei primi gradi di scuola è facile rendersi conto della esperienza già maturata dall'allievo, il compito si fa più arduo quando si tratta di individuare una esperienza che si ponga in continuità con il vissuto pregresso di soggetti di un'età più elevata; ma l'organizzazione progressiva delle idee e della documentazione utilizzata dall'allievo nell'attività scolastica non può essere messa in discussione.

Un'altra interpretazione fuorviante del pensiero deweyano è quella secondo la quale le scuole progressive devono aver riguardo per l'esperienza presente dell'allievo e quindi possono trascurare in larga misura tutto quanto rappresenta il passato. Poiché le scuole tradizionali davano grande importanza allo studio del passato in tutte le sue forme, si è dedotto, e non correttamente, che gli studi del passato andassero banditi nella loro globalità, a favore di una considerazione e un'attenzione esclusiva nei confronti dell'attuale esperienza di vita di coloro che devono imparare. L'interpretazione corretta dei fondamenti della scuola ispirata all'educazione progressiva va cercata nel criterio consistente nel rivolgersi al passato, nell'adottare l'abitudine di conoscere il passato come mezzo per intendere il presente. Afferma il pedagogista americano: «Come l'individuo deve rievocare nella memoria il suo passato, se vuol intendere le condizioni in cui si trova come individuo, così gli avvenimenti e i problemi della vita *sociale* presente sono così intimamente e direttamente congiunti col passato che i discendenti non possono essere preparati a intendere o questi problemi o la miglior via di risolverli senza scavare a fondo, sino alle loro radici, nel passato». E di seguito aggiunge, con più stretto riferimento al progresso conoscitivo in rapporto all'esperienza: «In altre parole, il sano principio che gli obiettivi dell'apprendere sono nel futuro e i suoi immediati materiali sono nell'esperienza presente, può realizzarsi solo nel grado in cui l'esperienza presente si allunghi, per così dire, all'indietro. Si può espandere nel futuro solo a patto che essa sia tanto allargata da comprendere il passato» (Dewey, 1949, p. 61).

Ancora una precisazione è doverosa se si vuole intendere in modo corretto il pensiero deweyano sull'aspetto curricolare degli studi progressivi. La vecchia educazione, quella che ha trovato la sua sede privilegiata nella scuola tradizionale, faceva delle materie astratte e svincolate dall'esperienza presente il fulcro e la colonna portante del compito educativo. Era un insieme di cose che contribuiva a darle sostanza: l'insegnante che trasmetteva il sapere mediante l'esposizione verbale, l'ascolto passivo dell'allievo chiamato *ad audiendum verbum* e a recepire così un sapere preconfezionato, la materia priva di connessione con la realtà corrente vissuta dall'allievo e così via. Nondimeno, considerata nel suo complesso, l'educazione tradizionale si presentava come un fatto non discutibile nelle sue componenti, le quali erano e rimanevano, di fatto, immutate. Doveva quindi trovare universale attuazione, a prescindere dai tempi e luoghi, nella sua uniformità di contenuti e univocità di metodi. La scuola ispirata all'educazione progressiva capovolge questo principio: i corsi di studio possono essere liberamente stabiliti dalle scuole presenti sul territorio, così che ciascuna possa meglio adattare il percorso formativo alla realtà particolare nella quale svolge le sue funzioni (ivi, p. 62). In conclusione deve essere

riconosciuta la più ampia libertà curricolare alle scuole, purché sia prestata grande attenzione al fatto che la materia di studio venga individuata con precisione. Nessuno spazio deve essere concesso all'improvvisazione, ma possono e debbono essere valorizzate al massimo grado le occasioni di apprendimento costruttive e vitali per l'alunno sotto il profilo esperienziale.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., *Didattica e curricolo in Dewey*, in Frauenfelder, E., Striano, M., Oliverio, S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, 2013, pp. 271-277.
- Dewey J. (ed. orig. 1897), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Dewey, J. (ed. orig. 1899), *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Dewey, J. (first published in 1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1956.
- Dewey J., Dewey E. (first published in 1915), *Schools of Tomorrow*, Honolulu, University Press of the Pacific, 2003.
- Dewey J. (ed. orig. 1916), *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 2004.
- Dewey J. (ed. orig. 1938), *Esperienza ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J. (ed. orig. 1940). *L'educazione di oggi*. Firenze: La Nuova Italia, 1950.
- Spadafora G., *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma, Anicia, 2015.

Young people and active citizenship. What perception of labor unions in adolescents from Puglia? An empirical investigation

ALBERTO FORNASARI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Bari

Corresponding author: alberto.fornasari@uniba.it

Abstract. In recent decades, the issue of political participation of young people and active citizenship has been the subject of debates, research and studies. In recent years, the crisis of trust in politics had a significant impact even in those intermediate institutions, such as labor unions, once more attractive for all those young people passing from school to the world of the work. However, how much do young people know about the reality of labor unions? How do teenagers from Puglia perceive such unions today? How can we attract young people for active citizenship also involving in labor unions? The empirical research carried out on a sample of one thousand upper secondary school students from Puglia, tried to answer these questions.

Keywords. Young people, Participation, Citizenship, Labor Unions, Empirical Research

1. Introduction. Young people and active citizenship.

In recent decades, the issue of political participation and active citizenship of young people has been the subject of debates, research and studies. In recent years, the crisis of trust in politics has had a significant impact even in those intermediate institutions such as labor unions, once more attractive for all those young people passing from school to the world of the work. Starting from these premises, a study table was set up in Puglia to discuss on this issue with the participation of upper secondary school students, teachers, researchers and representatives of a Labor Union. Some questions were raised within this discussion group: how much do young people know about the reality of labor unions? How do teenagers from Puglia perceive today such unions? How could a labor union involve young people to attract and stimulate their participation? How can we attract young people for active citizenship also involving them in labor unions? In fact, among new young people is growing more and more this sense of distrust about “*communitas*”, which feeds itself of precariousness as a permanent condition and that, compared to the past, affects all aspects of life, accompanying their growth with a disheartening and disappointing underlined tone (Cambi, Dell’Orfanello, Landi, 2008). Starting from solicitations emerged from this study table, we decided to start an empirical research (that I have personally designed and coordinated) in the territory of Puglia, based on a sample of 1.000 students attending the third, fourth and fifth classes of secondary upper school. The Experimental Pedagogy

constitutes the structure of the research (Paparella, 1997). With its tools, we intended to investigate the dimensions of responsibility, ethics, community and participation.

Ethic of responsibility, universality of rights, communities and social bonding are all essential aspects that qualify and orient the democratic dimension of human groups (Papisca, 2010). A pedagogical reflection can try to unify all those dimensions that define the concept of citizenship (Santerini, 2010): from legal to ethic, from social-political to cultural, from private to public, from singular to plural and from national to supranational. The ethical dimension that calls on all citizens to actively participate in the formation of a society, where the universality of human rights might prevail over the mere principle of citizenship. Today, we cannot think to belong exclusively to a *micro* reality, such as the one of being a citizen: as stated by Franco Cambi, this is «the habitat that gives reference, security and sharing» (Callari Galli, Cambi, Cerruti, 2003 p.20). However, it inevitably turns on itself and generates closure towards the other-than-self. Instead, we could read the meaning of citizenship through three concentric circles: the first concerning the membership, the second referring to democracy and the third, the external one, represents the dimension of globalization. The citizenship as globalization is an *advening* citizenship; it is going to reach us and claims a major restructuring of our being citizens as well as a reform of our thinking (Baruzzi, Baldoni, 2007).

This is the third millennium mission, which can no longer feed itself on feelings of traditional civic spirit. Instead, it should represent a “work in progress” area for a subject able to live his memberships, national and supranational, in terms of recognition of a universe made of values and cultures, ethically oriented to respect various ethnic, religious, cultural and linguistic identities (Ulivieri, Loiodice, 2017). This way, the concept of citizenship abandons traditional contents and establish itself as inner condition of the individual who, while claiming his own specific identity, understands that his fulfillment requires to recognize to be member of a wider community. Such a community, with its ethical, civil and political heritage, is the synthesis of a plurality of perspectives and world visions, representing a guarantee to the effective exercise of citizenship. In fact, being citizens always and anyway presupposes an active and participatory dimension, which starts from the willingness of the single person to perform an action, proactive and negotiated among his community, with the purpose to improve it. Today, the very idea of community is still a subject for further review. We cannot forget the importance of an education to a *global* citizenship (Guerra, Hamburger, Robertson, 2002), planetary, to a sort of new cosmopolitanism.

Which role do younger generations (D’Amico, Di Nuovo, 2010) play within these processes? Listen to young people is not only important to meet legitimate scientific curiosity, but also to get a clear understanding of their condition of *citizens*. On one hand, the community where we belong as citizens establishes a territorial affiliation tied to a political organization; on the other hand, it sets a delimitation, or a group of people culturally, socially defined and with specific rights, among which the person can be active and involved. Speaking of citizenship and young people condition, it then appears obvious the need to refer to the city (of course, the term citizenship has a concrete meaning that pertains to the enjoyment of political rights in a given country. However, it is not in this ‘strict’ sense that such a term presents that kind of strong ethical and pedagogical (Costa, Tarozzi 2012) value that we would like to examine in our research).

In these contexts, the citizenship has developed (Chistolini, 2006) in stages, through struggles and concessions, until it conquered the meaning of freedom, autonomy, security, participation and sharing that the civic experience can realize within a common space. Today, in this scenario, we overcome a purely normative vision of citizenship (the physical condition of the individual to whom the legal order of a State recognizes the fullness of civil and political rights) to achieve a substantial vision (active exercise of rights). In summary, from being citizens (*citizenship*) to act as citizens (*citizenry*). The declination in *active* key of the concept of citizenship allows an original interpretation that emphasizes the democratic and supportive content of the idea of citizen. Namely, an individual who fully realizes himself only in a specific social context where he already feels *to be* part and is committed to *be a part*. We so establish a connection between expanding the practice of citizenship and consolidating the democratic culture, and enhancing the participatory function in achieving civil progress. According to this practice, the citizen not only chooses to act for the realization of the kind of society he deems more appropriate to develop his own freedom and security, but takes care and supports the community, which makes it possible to realize his own guarantees (Baglioni, 2004). Therefore, social and political institutions of a Country are judged based on their ability to spread and actually grow the democratic ethos. There has been a change in the function of media information. Television became more important than printed media, promoting less reflexive modalities than those enabled from reading a written text. As a result, it is easy to think that social problems acquired a more complex character. The increase of social and economic inequalities is adversely affecting educational opportunities that would benefit different social groups. There is a disparity in the acquisition of citizenship's competences (Calaprice, 2004). This is leading to a metamorphosis of the citizen: the active and thoughtful citizen gives way to the passive and superficial one, who renounces to participate and falls back in the role of a mere political consumer (Alessandrini, 2001). He limits himself to choose among various electoral offers simply based on television information. In view of this, it is essential to identify those necessary conditions to relaunch the possibility of an active and critic citizen, willing and available to commitment and participation. To this purpose, some elements of revitalization of democracy are necessary. However, there are forces working against this and also the Web information through internet, which risk overloading the user. That's why we need to learn how to select, evaluate the reliability of sites and look for cross-feedback. Thus, the need to form new kinds of skills and mindsets is born. In parallel, it is essential to restore forms of participation that stimulate active citizenship and ensure lifelong training elements for citizens. Carmen Leccardi asserts that we are facing the gradual lengthening of youths and their postponed entry into adult life, especially in regard of professional roles profile. Along with this phenomenon – surrounded by the difficulty to develop long-term life projects and, specifically, to define one's own identity – young people must face a problematic young age experience. Nothing new on the condition of youth compared to what is in the literature since the late 1980. Substantially, what many young people have in common in their lives is their condition, which risks to be labeled as the dimension of *lack*: lack of opportunity to design their future, especially about a working profile, but also lack of opportunity to live the present with a significant quality. The daily extra school and extra work time often becomes “boring” (although crowded most of the time by peers) instead of being a meaningful

time or having “sense”. Although presently this trait tends to spread among adolescents and young people of all industrialized Western countries, in many cities (especially in the South) it seems to link mostly to the extreme lack of opportunities offered to young people of the territory to meet, aggregate and socialize.

Today, among new young people grows more and more the feeling idea of job insecurity as a permanent status that, compared to the past, affects all aspects of life, accompanying their growth with a disheartening and disappointing underlined tone (Colazzo, Patera, 2009). We should say, however, that this does not happen with all young people. Outside disappointment and mistrust do not always affect the inside of the youth’s identity. There are those who obstinately cultivate an individual vision of their own future. In these cases, which may seem sporadic but in reality are many, willingness to invest on oneself substitutes the defeatist attitude. In addition, in such cases emerge the youths’ culture of making projects (Castells, 2012) that inspires the development and pursuit of “strategies” for the present life, in view of the future and of the achievement of long-term objectives.

The adult world is in crisis and no longer able to speak to young people, children and teenagers, to fulfill their need for meanings and life expectancy with plausible proposals and trusted testimonies. The culture of doing, appearing and consuming prevailed and continues to prevail on the culture of being and sharing. The weakness of the thinking caused by the consumer culture led to the impoverishment of the concept of citizenship. The identity and rights of the consumer often prevails on the identity and rights of the citizen. Therefore, the crisis of education is the symptom of a crisis affecting the adult life and its ability to offer good identifications and exciting living prospects. Often young people do not want to grow because the image offered by the adults does not appear tempting, promising and reliable, but frightening and suspicious. They always tend to be defensive against a tough world and a future now perceived as a threat. The youths’ world, immersed in the consumer society, has invented many prostheses: addiction, substances, virtual sex, gambling, alcohol and smoke. This generates the time of sad passions and great existential sufferings. Therefore, with no desires, the today’s man lives crushed in the present, without even looking at the future that looks menacing. In so-called advanced societies, the school institution is the last place left for initiation to the social bond, before being submitted by spreading individualism and dominated by the “alternative culture” of mass media, which has become the first agency of socialization for children and young people. The breaking of the pact with parents, who are increasingly becoming arrogant and aggressive attorneys of fragile and cynical children, is one of the most disheartening factors (Bauman, 2009). Often, at school, young people do not show their true face, what they really are. Students bring at school the social complexity and problems generated by the perception of a lack of future. Without the ability to think, to say that somebody exists in the world remains only to act with violence.

A growing number of young people has no prospects for the future. They do not know what they want, have few interest and all tied to the everyday life banality: things to own, what to eat, clothing and entertainment – the “paradox” of Umberto Galimberti (2008) whereby young people look for entertainment because they do not know how to rejoice – and then, a course of action started from childhood dictated mainly by instinct.

They are not able to give themselves long-term prospects. Kids today have less and less ability to read their experiences, to give a name to what they live. It is therefore necessary a pact of co-responsibility between family, school and territorial agencies where the student is integral part. Education is not possible without the active participation of the subject (Tarozzi, 2001). Together, it is possible to reconstruct a fabric of relationships to regenerate that horizon of values, which is the foundation of individual and social growth, capable of restoring a full meaning to life: respect for the individual, acceptance of the other, search for common good, attention for the weakest, love for justice and truth and building a peaceful coexistence characterized by solidarity (Dewey, 1916). These are values included in our Constitution, which we all should contribute to realize in everyday life, but especially inculcate them in the conscience of every person (Pourtois, Desmet, 2007). Therefore, we need to recover the ability to aggregate and interact in social settings now deeply individualistic and competitive, to recognize the value of distributed intelligence and culture, to facilitate the integration and inclusion in today's multicultural society, to implement initiatives for participation where students are protagonists of paths of active citizenship at local, national and European levels, to promote actions and patterns of interaction between school and institutions, agencies and territorial entities, to give the issue of citizenship completeness as an integrated system of inter-institutional network (Delors, 2005).

2. The research. Purposes and methodology

The project we carried out starts from a reflection directed not only to a political education, but rather to an education to politics, whose difference is not about contents but about purposes (Santelli, 2004). Such an education, other than dealing with topics as power, State and government, does not aim at consensus but helps to understand how to improve social coexistence. The detachment of the interest of young people about political issues is a current problem. For this reason, if we want to understand the dynamics and complexity of the society and build a society better than the present one, it is very important the education to politics. In view of this, we should identify those conditions necessary to relaunch the possibility of an active and critic citizen, willing and available to commitment and participation. Thus, the need to form new kinds of skills and mindsets is born. The complexity of the world we live in, defined by Zygmunt Bauman as "liquid modernity", indicates the fragility and uncertainty as main dimensions characterizing our time, constantly forcing the global citizen to make decisions and, at the same time, not allowing him to do so, because of fast mutability and not governance of the environment. A sense of distrust is growing more and more among new young people about "communitas". It feeds itself of precariousness as a permanent condition and, compared to the past, affects all aspects of life accompanying their growth with a disheartening and disappointing underlined tone. What are the educational challenges of our time? What educational emergencies question the planet? Moreover, how can labor unions better catch juvenile instances to fully involve them in labor unions existence? These are the basic questions of this research. This survey focuses on the perception that today young people have regarding labor unions: all their knowledge about that, proposals and solutions to expand the labor unions network also in the youth's universe.

It is now firmly established that the school, as well as the family, aims to promote the integration into social life, adapting to the needs of trained subjects. Unfortunately, the number of young people who are unable to study or work is increasing; scholars have defined this group as the “Neet” generation (Not in Education, Employment or Training), which translates as “do not work, do not study, do not update”. Therefore, the NEET generation indicates those people that at the same time are out of employment, education and training and that have stopped looking for a job or do not intend to do so. These are young people between 15 and 29 years old of age, in a certain way resigned and disheartened, who do not have significant values and future prospects, frustrated and unable to ask themselves about important questions. Italy has rather alarming data about the NEET generation. According to the Report on social cohesion published in 2010 by the National Institute of Statistics, more than 2 million young people are not employed and not enrolled in a regular course of study. Translated into percentage, 21,2% of the Italian young population is not working or studying: 18,2% of males and 24,4% of females. The situation becomes even more dramatic if we consider the territorial concentration; in the North of the Country 14,4% of young people is into the NEETs category, 16,1% in the Center and even 30,3% in the South (ISTAT, 2010b). Other sources affirm that in 2007 the proportion of Italian NEETs reached 17%, classifying Italy at the third place among the members of the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development, 2010) after Turkey and Mexico.

The chosen sample was composed of 1,000 students of third, fourth and fifth classes of upper secondary school, a group from 16 to 20 years of age; the data has been collected through a questionnaire consisting of 33 questions, of which 31 with close-ended answers and 2 with open answers. The closed-ended questions allowed the subject to choose between predetermined alternative responses; as a result, we obtained a less rich and varied but more structured information (Baldacci, 2001) that we could process with common techniques of data analysis (of statistic type). The open answers allowed us to investigate modalities of thinking, avoiding pre-packaged answers, but having the product of a thoughtful process leading to the activation of a personal and critical thinking (Piusi, 2001).

A search, then, of quantitative/qualitative type with ideographic intent. The empirical choice fell on the study of case because it is a suitable strategy adapt to “explain” the phenomena; the “how” and “why” of things. In fact, the study of case allows observe/retrace mechanisms and processes or, more generally, the dynamic part of a phenomenon. For the quantitative analysis of data, we used the Google Drive Modules app, enabling us to structure the questionnaire and submit it on line (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016). We also performed the tabulation of data through the SPSS software (Barbanelli, D’Olimpio, 2007) for the bivariate analysis. To insert certain questions in the questionnaire we have used the Likert scale, while for the qualitative analysis we used the Atlas Ti software (Varadanega, 2008), which allowed the creation and analysis of hermeneutical units (Trincherò, 2001).

Through the tabulation of data, we acquired information useful to the preparation of new paths able to stimulate active citizenship and ensure lifelong processes of citizens’ formation. What remedies can be put in place and which scenarios can we offer to new generations? Disappointment and mistrust do not always come from the outside

to the inside of the youth’s identity. There are those who obstinately cultivate an individual vision of their own future. In these cases, which may seem sporadic but in reality are many, the willingness to invest on oneself substitutes the defeatist attitude. In addition, in these cases emerge the youths’ “culture” of making projects, which inspires the development and pursuit of “strategies” from the present life, in view of the future and the achievement of long-term objectives. Starting from an empirical analysis, our research wants to trace possible scenarios and choices that can make the modern-day man increasingly “civicus” and less “hemptor” (Cassano, 2006). The results of the research, fruit of a careful scientific work of detection in the territory, constitute interesting material for programming further effective labor unions’ politics that should pervade broader sections of the local society.

3. The results of the research.

The breakdown by gender of the sample appears balanced (Vertecchi, 1992) being constituted for 50,8% by men and for 49,2% by women. With regard to educational institutes attended by the sample, there is a prevalence of students from technical institutes (48,8%) followed by students of scientific high schools (14,9%), masterful institutes (12,7%), students from other types of institutes (12,4%), a small part from classic high schools (7%) and only 4,2 % from professional institutes. As regards the cultural level of the families of the sample, 42,6% of students’ mothers possess a diploma of lower secondary school; 36,7% possess a diploma of upper secondary school, only 11,8% have a university degree and only 1,5% have a PhD. As for students’ fathers, 43,8 % possess a diploma of lower secondary school, 36,1 % possess a diploma of upper secondary school, 10,8 % have a university degree; a small part of them possess an elementary school diploma (7,8 %) and a PhD (1,5 %). The level of education of both parents remains on percentages very close to each other, without having gender-related differences.

Have you ever heard of labor unions?

Yes	93,5%
No	6,5%

The sample highlights that 93,5 % had heard about labor unions, while only 6,5 % had not. In other words, only one individual on fifteen had never heard about labor unions. Therefore, we can see how information about labor unions are transmitted. Television plays a dominant role (27 %), followed by the family (23%), the school (20 %) and social networks (7,1 %). So, formative agencies still constitute a point of reference for new generations. A reflection appears obvious: several scientific researches show that the use of internet has recorded a strong increase in the last decade (where the network usage is essentially centered on social networks and use of videos for teenagers). However, our research does not confirm such a data. May it be that the use of internet focuses only on certain interests? In fact, the user himself uses different modalities to acquire information about his interests. This aspect is worthy it of note,

because it sees social networks, radio and internet as weaker communication channels to acquire information about labor unions. Today, as for the advent of internet, on line and off line relationships are many and varied, but, despite that, one part of the examined sample does not know anyone who has had contacts with a labor union (26,6%), while it is still high the percentage (73,4%) of people that have had such contacts. From answers emerges that the family plays an important role in the knowledge of labor unions (47%); another useful channel to acquire information consists of professors (19%) and acquaintances (19%). It results very small the figure relating to personal contact with a specific labor union (4%). However, this is understandable because the chosen sample has not yet entered the world of work. To the question 'how did you get to know somebody who has had contact with labor unions?', a good portion of the sample responded stating that this happened through work procedures (retirement, layoffs, mobility, accident) (35%). The percentages of those who contact labor unions to fill the 730/740 form, are equal to 17%; for issues with the employer (10%), information related to the employment relationship (21%) or for meetings and assemblies (15%). Adopting a methodology of polarized data reading (negative answers versus positive answers), to the provocative question/assertion (with the Likert scale) 'if you think that labor unions essentially promote strikes as a tool of dissent with respect to work's politics', nearly 53% responded negatively to the affirmation, while 44,9% responded positively. Based on percentages, very close between them, we can affirm that the sample appears divided into two parts about this issue. All following questions have been formulated as question/assertion with the Likert scale.

To the question/assertion whether labor unions express the desire of some political parties, 62,5% responded negatively, confirming the idea of neutrality of labor unions with respect to political parties; 40,2% responded positively, indicating a close relationship between labor unions and politics. In the current climate of anti-politics due to the waste of state resources for political parties, we wanted to test what the sample thinks about the fact that labor unions are financed by public taxes. The sample responded negatively in 63,5% of cases, while the rest, 36,5%, positively. Therefore, a significant part of the sample still thinks that labor unions should not receive funds through the present system of taxation of citizens. To the question/assertion whether labor unions are associations that defend the rights of all workers, the sample responded positively in 71,3% of cases: a clear signal of how more than 2/3 of students see a labor union as an organization that moves, fights and fully defends the rights of all workers. This figure is based on the perception of the phenomenon that the sample perceived through media news. Only 28,7% responded negatively. Another question/assertion wanted to understand the level of agreement of the sample compared to the fact that the labor union is an association that mainly handles bureaucratic paperwork. 53,5% responded positively and 46,7% negatively. Substantially, the sample appears divided into two parts. Then, we asked them whether labor unions provide for free help to those who have problems related to the work: 48,9% responded positively while 51,1% negatively. Once again, the sample appears divided into two parts. Another provocative question/assertion (based on the common feeling conveyed by the media in relation to specific topics) was whether labor unions actually are more concerned about the interests of entrepreneurs. Only 18,1% agreed with this; the other 81,9% responded negatively. This shows how certain adver-

tisement about conflict of interests of labor unions’ representatives is not a widespread vision among students.

We then tried to understand the students’ curiosity about the labor unions’ world, asking them whether they wanted to receive information or not during the upper secondary school about functions performed by the labor union. 73,6 % of the sample responded positively, which is a sign of how the school should give more information on the reality of labor unions, their history and functions. Only 26,4% is not in agreement with this. We should analyze this data very carefully. It shows how students strongly desire to have possibilities to meet and study in order to better understand such organizations. We then asked the students whether they wanted to be more involved in labor unions with specific initiatives: 76,6 % of the sample responded positively; only 23,4 % responded negatively. Another question/assertion was about the desire to know where are located the offices of labor unions in their cities of residency. 66% responded positively and 34 % negatively. A considerable part of the sample points out that, to date, this kind of information is far from them because not effectively advertised through the communication channels mostly used by young students. For 77,2 % of the sample labor unions are not an obsolete organ; only 22,8 % say the opposite.

Labor unions have had and still have an important role in the construction and defense of democracy in our country

Strongly agree	47,4%
Slightly agree	25,8%
Totally agree	18,8%
Strongly disagree	8%

66,2 % of the sample responded positively (aggregate positive data versus aggregate negative data); 33,8 % responded negatively. Therefore, a considerable part of our young students is confident about the role of labor unions in the construction and defense of democracy in our country, also referring to the history of these movements and civil fights that they have continued in recent decades. We used the Atlas Ti software as the methodology to analyze open answers (used sometimes to receive more information than what is expressed in a close-ended question). The software has worked on frequencies that recurred more often in answers, by grouping them into hermeneutic units. As for the first close-ended question that was asked (“do you think that labor unions defend the rights of all the workers?”), the linked open question “if yes, why, if not, why” showed that 36% of the students affirm that labor unions defend the rights of all workers, followed by 27% of those who believe that they protect parasitic interests, 21% that do not know what labor unions deal with and 16% who affirms that not all workers are fully protected. We also asked students to comment the following answer to the close-ended question: “labor unions had their usefulness in the past, but today they result to be obsolete”. From this second open answer we found that almost half of students have responded that labor unions are not obsolete, but “they still raise their voice”. 18% say that labor unions in the past had more weight in defending the rights of workers, followed by

15% of students who say that labor unions need more support by political institutions; 11% of students think that labor unions are obsolete and a little 9 % state that labor unions were useless in the past and are useless today.

In your opinion, are labor unions pushing to establish a meritocratic society?

I do not know	41%
Yes, they have supported projects that enhance the merit	18,2%
No, there is no a culture of merit inside labor unions	13,2%
No, they are afraid to make enemies among certain social categories	11,6%
No, they protect parasitic interests	8,5%
Yes, they protect the interest of more capable and productive workers	7,5%

The question posed to our sample proves to be very important for two reasons: first, because it allows to detect how new generations perceive the reality and what are the perceptions of mechanisms underlying the various aspects of social life. Second, to understand the degree of confidence that they have in the other. To this question, 33,3% of students responded negatively, looking at labor unions as associations of people with no culture of merit and protecting parasitic interests. Only 25,7 % (aggregate data) responded that labor unions protect the interests of more capable and productive workers, supporting projects that enhance the merit along the years. A very important data, at the same time very disheartening, is the 41% of students that answered “I do not know”; their answers allow us to venture important questions: why new generations “do not know”? Because they do not have the right conditions to acquire information at this regard, or they “do not know” because they lack a basic curiosity in wanting to understand and participate? And, can this lack of curiosity derive from a lack of trust in politics and various forms of association?

Several studies have been conducted on the theme of the trust of new generations toward politics (Carrera, 2009). Indeed, the life of every subject is *imbued* with trust. It constitutes such a pervasive element of the daily experience of single individuals that, paradoxically, is not perceived by them. Yet, trust is both the foundation of interpersonal relationships and also the needed condition for the existence of the entire social system and its institutions. The trust can be granted, learned, exerted, disappointed and lost. It can be nourished in respect of persons and institutions, it may selectively refer to certain areas or be disseminated and extended. It can intensify with the reiteration of interactions, as well as worn out and disempowered by it. So, trust offers itself as an interesting reading key to go back to explore social *spaces* such as politics, economy and the city, which, in different forms, entertain a complex and sometimes contradictory relationship with it.

Therefore, participation thus becomes a way of thinking and acting politically, starting from oneself towards precise and concrete contexts, but open to wider hori-

zons. This because the practice of relations multiplies relationships and exchanges, and has no boundaries similar to the potential of changing the reality.

Do you think that in the future you could decide to personally commit yourself in a labor union?

No	75,6%
Yes	24,4%

From received answers emerges that 75,6 % of the sample would not undertake labor unions’ activities. This seem to certify a condition of liability in relation to the theme of exercising citizenship. As the sociologist Franco Cassano says, the lack of participation in the country’s democratic life and politics indicates the crushing of the sense of community in a polytheism of ‘I myself’ committed to achieving individual interests.

The sense of distrust toward political institutions, entities and associations is leading to a metamorphosis of the citizen: the active and thoughtful citizen gives way to the passive and superficial one, who renounces to participate and falls back in the role of a mere political consumer. He limits himself to choose among various electoral offers simply based on television information. In view of this, it is essential to identify those necessary conditions to relaunch the possibility of an active and critic citizen, willing and available to commitment and participation. To this purpose, some elements of revitalization of democracy are necessary. However, there are forces working against this and also the Web information through internet, which risk overloading the user. That’s why we need to learn how to select, evaluate the reliability of sites and look for cross-feedback. Thus, the need to form new kinds of skills and mindsets is born. In parallel, it is essential to restore forms of participation that stimulate active citizenship and ensure lifelong training elements for citizens with particular attention to the younger ones (Santerini, 2010). It is therefore evident that the participation (Bertolini, 2003) or moving away from the political life of his own social context, is directly proportional to what an individual thinks about the weight that his contribution may have. The more citizens tend to believe that they count for nothing and that cannot do anything as regard of decision-making processes taking place over their heads, even more they feel to have no role in determining the outcome of processes and choices that take place elsewhere, far from people. Further, it grows even more the mistrust that can lead to the consolidation of a widespread and dangerous moving away from politics and its dynamics.

In 5/6 years I see myself:

With a university degree	26%
With many projects for the future	22%
Realized	16%
Happy	12,5%
Unemployed	5,5%
Poor	3,2%
Sad	1,5%
Disillusioned	1,2%
Entrepreneur	4%
Employee	6%
Other	2,1%

This question is aimed at understanding the future expectations of the sample. Most of the students see themselves with a university degree (26%), with many projects for the future (22%), realized (16%) and happy (12,5%); so, aggregating the data for positive values, emerges that 86,5% have a positive perception of themselves in the future. However, a part of students, equal to 13,5% (aggregated data for negative values) see themselves unemployed (5,5%), poor (3,2%), sad (1,5%) e disillusioned (1,2%), or other (2,1%).

To the question “what can lead you to change your opinion (if you have a negative one) about a labor union?”, a good portion of students answered that they would change their opinion if labor unions would involve them more (31%), also promoting policies that encourage the access to the world of work (23%). A percentage equal to 16% would consider as positive the participation in cognitive meetings organized by labor unions with students of the fifth class of upper secondary schools. Then, a percentage equal to 13% of the sample, would consider as a good omen listening to young people in order to decide in a shared manner which are the priorities of the territory in terms of development. Therefore, as we have previously pointed out, it seems to emerge a generation that wants to be listened and understood, but less willing to give a personal contribution to the society.

4. Conclusions

At the conclusion of this research, the results are partly attributable to the social and educational contexts to which students refer. It is clear that the social-constructivist paradigm fully adopted within the research, leads to analyze the responses putting them into the frame of their original and geographical context (Southern Italy).

In this way, the education returns to be a crucial dimension of intervention to reverse the route.

What emerged from the research increasingly motivates educational agencies and families to solicit, through appropriate educational interventions, the democratic participation to the social life; in this process of cultural change, the role of labor unions will certainly have to be revised and defined.

Inevitably, also the theme of the relationship between education and citizenship follows a parallel path of epistemological and cultural evolution, because intrinsically connected with one another and depending on one another. The contribution of pedagogy is therefore fundamental, which develops between its roots into reality and an idealistic thrust. It must be realistic: losing contact with the reality involves dissolving every possibility of intervention. It must also be idealistic: without ideals to pursue it would remain only a repetitive flattening on contingent situations. Two principles, realism and idealism, effective when complementary and dangerous when separated. In this sense, education is the development and realization of such attention and openings, which gives value to a widely social commitment that becomes more consistently civil and political, helping the maturation of the individual's awareness of his personal contribution to a path of humanization.

In our time, the possession of knowledge and competences are necessary to reach new and complex equilibriums and secure space and respect for all. Knowledge and competences alone are not sufficient to find the right directions for development, but without them even the best intentions may become useless or fail (Santelli, 2003). The contemporary pedagogical research, with its worries and discoveries, intuitions and analysis and its commitment to be educational, helps to combat dangerous simplifications and support the needs related to life in its entirety. It pursues the development of knowledge and responsible commitment in action, in their mutual and vital strengthening. As appears from the findings of the research, young people are in search of values and meanings that can attribute to themselves and to the world where they live. Adult generations cannot escape from such a demand, without seriously disregarding their responsibilities and function. As emphasized in particular by the personalistic pedagogy of E. Morin, the answer, not only said but testified, finds in the individual person and in his concrete historical existence the fundamental reference that inspires and moves various possible choices.

Which are, then, the points on which pedagogy must reflect today in order to put the man in a condition to address the complexity of social reality (Callari Galli, Cambi, Ceruti, 2003), without being subjected by it, but being able to interact with it and transform it?

If the modernity has brought pedagogy to enable educational processes passively reproduced and aligned to their political-social class, the post-modernity, instead, enabled pedagogy to take charge of a more flexible educational process, critical and open, capable to find the high problematic nature of its relationship with the world, with others and with itself, in addition to criteria to make choices that give a meaningful direction to behaviors. To accomplish this step, one of the challenges that pedagogy must face today through the educational process, is to help the man to learn how to act, to realize a practice of "acts of responsibility" that are at the base of a more evolved social system.

There is no doubt that we now need a trend reversal to save us from scenarios that we do not want even to imagine, but that actually threaten us. It is evident the need to rethink the way we live and occupy the planet, too much plundered and folded by logic of profit, both personal and collective, namely of groups of power that endanger the lives of individuals. It requires to activate strategies and paths that would return independence of judgment, critical capacity, awareness of the rights and duties of each one,

which make the citizen free, in a society where everyone meets the other in a path of construction of the common welfare, free from the slavery of constraints and interests of the few. And labor unions could play an important role in this path. Will we then be able to find, as affirmed by Santelli, new synthesis between political participation and planetary citizenship? Yes, if in our time without illusions, where “the chaos will remain despite all that we can do or know and in which small orders and systems in the world are fragile” (Bauman,1996,p.5), this awareness will not become an obstacle to the work done to reduce the desert of calculated interests (Santelli, 2001), to containing forces in conflict and to increase opportunities to render our personal lives more worthy of being lived.

References

- Alessandrini G., *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori, 2001.
- Baglioni G., *L'accerchiamento. Perché si riduce la tutela sindacale tradizionale*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- Barbanelli C., D'Olimpio F., *Analisi dei dati con SPSS*, Vol. 1, Milano, Led Edizioni Universitarie, 2007.
- Baruzzi V., Baldoni A., *Imparare la democrazia*, Roma, Carocci, 2008.
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Cortina Raffaello, 2003.
- Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica*, Roma, Carocci, 2016.
- Calaprice S. *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*, Bari, Giuseppe Laterza, 2004.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.
- Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive dell'educazione interculturale*, Roma, Carocci, 2012.
- Cambi F., Certini R., Nesti R., *Dimensioni della Pedagogia Sociale*, Roma, Carocci, 2010.
- Cambi F., Dell'Orfanello M.G., Landi S., *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio*, Roma, Armando Editore, 2008.
- Carrera L., *E' sempre questione di fiducia. Esplorazioni dell'Ateneo barese*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- Cassano F., *Homo civicus: la ragionevole follia dei beni comuni*, Milano, Edizioni Dedalo, 2004.
- Castells M. *Reti di indignazione e speranza. Movimenti sociali nell'era di internet*, Milano, Bocconi Editore, 2012.
- Chistolini S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando Editore, 2006.
- Colazzo S., Patera S., *Verso un'ecologia della partecipazione*, Amaltea Edizioni, 2009.
- Costa P., Taylor C., *Etica ed umanità*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- D'Amico R., Di Nuovo S., *Giovani, valori e cittadinanza attiva*, Milano, Franco Angeli, 2010.

- Delors J., *Libro bianco su istruzione e formazione, insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 2005.
- Dewey J. *Democrazia e educazione*, tr. it, (1972), Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1916.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante*, Milano, Rizzoli, 2007.
- Guerra L., Hamburger F., Robertson A., *Educazione comunitaria in Europa. Dimensioni interculturali del lavoro con i giovani*, Junior, 2002.
- Istat, *Report sulla Coesione Sociale*, Istat, Milano, 2010.
- Leccardi C., Feixa C., *Youth, space and time: agoras and chronotapes in the global city*, Brill Academic Pub, 2016.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano, 1993.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano 1999.
- Paparella N., Santo A., *Pedagogia Sperimentale*, Lecce, Pensa Multimedia, 1997.
- Papiscia A., *Il diritto della dignità umana: riflessioni sulla globalizzazione dei diritti umani*, Venezia, Marsilio, 2010.
- Piussi A.M., *Pedagogia e Politica in Pedagogia Generale, Pedagogia dell'Ascolto-Pedagogia della Parola*, Vol. 4, Milano, Guerini Studio, 2001.
- Pourtois J.P., Desmet.H., *L'educazione implicita*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2007.
- Ravasi G., *Ritorno alle virtù*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 2009.
- Santelli Beccegato L., *Interculturalità e Futuro*, Bari, Levante Editori, 2003.
- Santelli Beccegato L., *Educare non è un cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, Brescia, La Scuola, 2014.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Bari-Roma, Laterza, 2010.
- Tarozzi M., *Pedagogia Generale*, Milano, Guerini, 2001.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Ulivieri S., Loiodice I., *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit, 2017.
- Vardanega A., *L'Analisi dei dati qualitativi con Atlas ti*, Roma, Aracne, 2008.
- Vertecchi B., *Quantità e qualità nella ricerca didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica generale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. The article describes three approaches to scholastic evaluation: docimological, formative and organizational. The aim is to link the various forms of evaluation to the curriculum building from the point of view of general teaching, with particular attention to the methodological and epistemological aspects.

Keywords. assessment, formative assessment, educational evaluation, organizational assessment, curriculum, learning, teaching, skills.

Introduzione

L'analisi del rapporto tra valutazione in ambito scolastico e didattica generale consente l'elaborazione di un ampio spettro di riflessioni teoriche e proposte operative, in grado di incidere profondamente sulla conoscenza critica di entrambi i termini del rapporto. Questa fecondità concettuale e operativa è in larga misura attribuibile all'espansione e alla polifunzionalità maturate storicamente dalle pratiche e dalle teorie relative alla valutazione scolastica. Quest'ultima da elemento marginale, terminale, irriflesso dell'azione didattica si è trasformata in fattore costitutivo dell'evento didattico e dunque cruciale per la sua comprensione, tanto nelle dimensioni micro – la gestione della classe, le metodologie didattiche – che in quelle macro – l'organizzazione dell'offerta formativa locale, nazionale, sovranazionale¹. La progressiva espansione teorico-metodologica della valutazione scolastica le conferisce una centralità rilevante all'interno del discorso didattico generalistico, nei versanti della riflessione epistemologica – l'analisi degli oggetti di studio della didattica generale e dunque la sua specificità in quanto scienza dell'educazione –, metodologica – inerente la gestione delle pratiche didattiche e il loro studio in sede di ricerca –, etica e politica – relativa agli effetti che le pratiche valutative generano nella formazione dei soggetti cui si rivolge, nel funzionamento delle istituzioni scolastiche e, più in generale, nella società².

Nel presente contributo tenteremo di elaborare un quadro generale del rapporto tra valutazione scolastica e didattica generale, all'insegna delle tante possibili piste d'indagine sopra menzionate e attraverso una prospettiva volutamente interdisciplinare.

¹ A. Calvani individua cinque ambiti inerenti la valutazione scolastica: la valutazione degli apprendimenti, del processo didattico, di progetto, di sistema, di rendimento scolastico, A. Calvani (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2016, pp. 53-59.

² Sull'evoluzione della ricerca didattica generalistica oltre al già citato testo di A. Calvani, in particolare i capitoli 1 e 2, cfr., E. Nigris, L. A. Teruggi, F. Zucconi, *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson, 2016.

Quest'ultima scaturisce dalla necessità di evitare un eccesso di specialismo disciplinare che, veicolato da istanze amministrative contingenti e spesso ideologiche, non ha alcun fondamento epistemologico all'interno del discorso educativo. Un fenomeno, quello della specializzazione estrema della conoscenza, che in Italia sembra particolarmente virulento, soprattutto nelle più recenti politiche universitarie, apparentemente governate da istanze antitetiche ma in realtà solidali negli effetti che vogliono provocare, tra accorpamenti di discipline tra loro spesso molto lontane in Scuole e Dipartimenti il cui funzionamento risulta poi complesso, e una rigida organizzazione dei settori scientifico-disciplinari che penalizza l'approccio critico e generalistico alla conoscenza.

La questione è particolarmente rilevante all'interno delle discipline pedagogiche, per loro natura fortemente orientate alla multi-interdisciplinarità, poiché esse *stanno sempre per qualcos'altro*, collegano, mettono in comunicazione, tentano di comprendere e risolvere problemi e questioni relativi alle relazioni tra diversi campi del sapere. Si pensi, per tornare al nostro tema principale, all'insegnamento e dunque alla didattica, che si realizzano nel rapporto tra oggetti della conoscenza, soggetti in formazione, contesti scolastici e sociali, ecc. In questa prospettiva la didattica non può essere intesa come un sapere rigidamente suddiviso al proprio interno in didattica generale, disciplinare e speciale, così come non può essere rescata brutalmente dalla riflessione pedagogica, filosofica, psicologica, storica, ecc. Queste partizioni, se intese in modo rigido e irreversibile, non hanno alcun fondamento epistemologico, non riflettono in alcuna misura le qualità degli oggetti cui si rivolgono la riflessione e la pratica didattiche: soggetti in formazione, contesti educativi, metodologie didattiche, professioni formative, ecc. Oggetti di studio complessi, fortemente influenzati da contingenze storiche – politiche, sociali, economiche, ecc., – che richiedono pertanto una prospettiva di studio ad ampio raggio, in grado di compenetrare tra loro le tante dimensioni attraverso le quali si manifestano.

In definitiva vogliamo raccogliere e, per quanto possibile, realizzare l'invito di E. Morin: "Dobbiamo pensare l'insegnamento a partire dalla considerazione degli effetti sempre più gravi dell'iperspecializzazione dei saperi e dell'incapacità ad articularli gli uni agli altri. L'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) così come l'essenziale (che dissolve). I problemi essenziali non sono mai parcellari e i problemi globali sono sempre più essenziali [...] Conoscere è, in un anello ininterrotto, separare per analizzare e collegare per sintetizzare o complessificare. La prevalente attitudine disciplinare, separatrice, ci fa perdere l'attitudine a collegare, l'attitudine a contestualizzare, cioè a situare un'informazione o un sapere nel suo contesto naturale"³.

1. L'espansione della valutazione come fenomeno storico-sociale

La caratteristica più evidente della valutazione scolastica contemporanea è senza dubbio la sua progressiva espansione, per comprendere la quale è necessario tentare qualche considerazione storico-sociale.

Nei sistemi scolastici moderni la valutazione era esplicitamente connessa con la selezione degli studenti dei quali decideva, spesso precocemente e brutalmente, la prosecuzio-

³ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p. 72.

ne o l'interruzione degli studi e il destino occupazionale. A tal fine si collocava all'inizio o al termine degli ordini scolastici e, all'interno della singola unità di insegnamento, come momento finale per verificare il lavoro dello studente, del tutto slegato dalla riflessione sulla qualità del processo didattico e sull'organizzazione complessiva del servizio formativo. In questo scenario essa era di competenza esclusiva dei docenti che ne disponevano in modo soggettivo e arbitrario senza alcuna attenzione nei confronti degli studenti e delle loro famiglie, anzi proprio la valutazione era utilizzata, in ultima istanza, come strumento per regolare le relazioni di potere interne alla classe e nel rapporto scuola-comunità sociale. In questa lunga fase storica dello sviluppo dei sistemi scolastici nazionali, conclusasi intorno agli anni Sessanta del Novecento, la valutazione, irriflessa e praticata attraverso azioni e comportamenti consuetudinari, esprime un rapporto solidale tra scuola e famiglia, poiché l'istruzione, all'interno di una società in transizione da un modello sociale statico di tipo agro-silvo-pastorale verso un modello industriale, entro certi limiti dinamico, consente forme di mobilità sociale ascensionali anche di notevole entità. L'istruzione diventa così garanzia di occupazione, di reddito, di carriera, per ampi strati della società da sempre esclusi dalle dinamiche di sviluppo sociale ed economico e per questo motivo la sua autorità, che si esprime soprattutto attraverso forme di valutazione selettive e precoci, viene riconosciuta e confermata senza esitazioni da famiglie e alunni.

Nei sistemi formativi contemporanei, invece, la valutazione accompagna l'intero svolgersi del processo formativo, ha assunto una funzione orientativa, documentale, pedagogica ed è sempre più spesso praticata all'insegna dei principi della trasparenza, della pubblicità e della partecipazione. Conseguentemente sono aumentati i soggetti autorizzati a realizzare forme di valutazione in ambito scolastico, non più solo i docenti ma anche i genitori degli alunni, gli alunni stessi, i dirigenti scolastici, esperti esterni, ecc.

Se da una parte questo processo di espansione della valutazione ha fortemente ridotto il carattere ideologico della valutazione scolastica tradizionale – la selezione degli alunni attraverso un falso criterio meritocratico che riproduceva le differenze di classe all'interno dei sistemi scolastici – dall'altra parte rischia di introdurre nei contesti scolastici conflitti di interesse in grado di ridurre fortemente l'efficacia dell'azione didattica. In particolare è la stessa qualità dei rapporti tra i soggetti coinvolti nell'evento didattico a risultare fortemente influenzato da questa espansione della valutazione: genitori e alunni che valutano i docenti, docenti e genitori che valutano i dirigenti, soggetti esterni alla scuola che valutano il funzionamento dei contesti scolastici. Il tutto con ricadute spesso assai rilevanti, dai trasferimenti di sede dei docenti, alla migrazione di interi gruppi di alunni, alla perdita di posti di lavoro, alla diminuzione dei finanziamenti ecc. Inoltre questa espansione della valutazione sembra riconducibile, più che ad una elevata maturità dei contesti e della cultura scolastici ad una qualità tipica della cultura consumistica contemporanea, la valutazione della qualità del prodotto da parte dell'utente-consumatore. Si pensi alle valutazioni espresse quotidianamente in rete da milioni di consumatori in merito alle strutture alberghiere, ai ristoranti, ai mezzi di trasporto, ecc., che hanno rivoluzionato l'organizzazione di diversi settori del sistema produttivo, in particolare di quello terziario. Ebbene, siamo certi che questo modello di valutazione della qualità, fondamentalmente irriflesso, fortemente soggettivo, espresso nei *social network* e in fondo facilmente manipolabile, sia applicabile anche alla scuola? Infine non dimentichiamo i conflitti generati dalla somministrazione di prove di valutazione di origine sovranazionale, che in Italia hanno scatenato polemiche a

volte anche molto aspre tra docenti e genitori, tra docenti e ministero e, in generale, anche nell'opinione pubblica, riducendo la questione ad una sterile contrapposizione tra chi è favorevole ad una loro applicazione e chi invece ne chiede l'abolizione. Queste dinamiche relative all'espansione della valutazione esprimono il profondo mutamento del rapporto scuola-famiglia che caratterizza l'attuale società postindustriale, all'interno della quale il rapporto solidale tra scuola e famiglia si è rotto o quantomeno, si è assai indebolito.

A partire dagli anni Ottanta del Novecento il possesso di un titolo di istruzione, anche di scuola secondaria, non è più garanzia di occupazione e, dopo la grande crisi economica del 2008, ancora oggi assai intensa in Europa, anche il diploma di laurea non sempre garantisce una rapida occupazione mentre aumentano i casi di giovani laureati occupati in settori diversi da quelli nei quali si sono laureati e con mansioni talvolta inferiori rispetto a quelle tipiche dei dipendenti laureati. In questo scenario la valutazione non può più esercitare il ruolo di mediatore dei rapporti scuola-alunni-famiglia, perché l'adesione incondizionata alle regole scolastiche non garantisce più alcuna certezza occupazionale. Oggi, finalmente, il rapporto con gli alunni e con le famiglie può essere costruito da tutti gli operatori scolastici giorno dopo giorno, non può più essere dato per scontato, e in questa nuova prospettiva, che abbiamo visto nascere da mutamenti economico-sociali, proprio la valutazione, intesa soprattutto come capacità di certificare competenze reali e strumento per favorire l'autovalutazione individuale e di gruppo, può svolgere una funzione essenziale per il funzionamento delle istituzioni educative.

E' probabile che una didattica della valutazione possa diffondere una cultura della valutazione all'interno e all'esterno della scuola basata sulla conoscenza e sulla consapevolezza delle diverse forme di valutazione esistenti in ambito scolastico, distinguendole in base allo scopo, agli oggetti, alle modalità di conduzione. Si tratta di praticare una riflessione genuinamente didattica che, oltre a distinguere le pratiche efficaci da quelle inefficaci, affronti la questione della giustificazione razionale e sociale delle varie forme di valutazione realizzabili nelle scuole. Entro certi limiti, è possibile affermare che non esistono pratiche valutative buone o non buone, efficaci o inefficaci, giuste o non giuste, in modo assoluto: è il contesto relazionale e sociale interno ed esterno alla scuola che decide il significato delle pratiche valutative, in questo senso l'attenzione si sposta dagli strumenti della valutazione all'organizzazione del curricolo, intesa come livello pertinente con l'elaborazione del discorso didattico sulla valutazione⁴. Di seguito tenteremo di identificare alcune forme di valutazione, distinguendole in base agli oggetti e ai metodi che le caratterizzano, per poi inquadrarle all'interno di un discorso curricolare anche in relazione alle disposizioni previste dalle Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione del 2012.

2. La prospettiva docimologica: la valutazione come *assessment*

E' probabilmente la prima espressione storicamente riconoscibile della riflessione sulla valutazione scolastica, non a caso situabile all'alba del decollo dell'istruzione di massa negli Stati Uniti e nell'Europa continentale, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del

⁴ D. Capperucci, *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.

Novecento, con tutte le infiltrazioni ideologiche, anche in ambito educativo, che animarono tale periodo⁵. Contrariamente a quanto si possa credere, l'Italia ha giocato un ruolo fondamentale nella nascita e nella diffusione della pedagogia sperimentale; nel 1906 viene istituito a Milano un importante laboratorio pedagogico diretto dal prof. U. Pizzoli, collaboratore della rivista *Experimentelle Padagogik* di Meumann e Lay, che diffonde, tramite il *Bollettino mensile del laboratorio e della scuola di pedagogia sperimentale*, i risultati di studi e ricerche scolastiche e, più in generale, un approccio scientifico all'istruzione scolastica. Purtroppo gli sviluppi culturali e politici della prima metà nel Novecento riusciranno ad azzerare completamente i risultati raggiunti da queste prime esperienze e solo a partire dagli anni Sessanta l'Italia tenterà di recuperare il tempo perduto⁶.

L'approccio docimologico si basa sull'utilizzo di prove di valutazione oggettive, finalizzate a misurare i livelli di apprendimento e di sviluppo degli alunni nei diversi ambiti del curriculum scolastico. Le prove, in quanto oggettive e standardizzate non sono costruite dai docenti delle singole scuole, sono riferibili solo indirettamente ai contenuti del curriculum scolastico locale e utilizzano parametri di riferimento statistici anche molto lontani dall'alunno reale. Inoltre, quando l'indagine docimologica è realizzata all'interno di programmi di ricerca sovranazionali per valutare genericamente la qualità dell'istruzione scolastica in diversi Paesi, i docenti si trovano ad interpretare simultaneamente la condizione di chi somministra le prove e nel contempo viene valutato da esse, con tutte le possibili ricadute che un tale conflitto può generare. Per queste caratteristiche le prove oggettive di valutazione possono essere definite scarsamente predittive in merito alla qualità dei processi di insegnamento locali che si presume essere la causa degli apprendimenti valutati.

Consideriamo il caso di una classe liceale che raggiunge punteggi molto elevati in una serie di prove oggettive di valutazione; si potrebbe subito pensare ad uno stretto rapporto tra qualità della didattica scolastica e risultati raggiunti, tuttavia, a seguito di una semplice indagine empirica, potrebbe anche risultare che la maggior parte degli alunni durante l'anno scolastico partecipi a forme di insegnamento privato extrascolastico. In questo secondo caso, sebbene le prove riescano a misurare un fenomeno reale e certo, il buon livello di apprendimento degli alunni in questione, il rapporto di causa-effetto tra didattica realizzata in classe e risultati di apprendimento si indebolisce e questi ultimi non possono più essere considerati come indicatori di qualità della didattica effettivamente erogata.

Al fine di ridurre queste criticità le indagini internazionali di stampo docimologico hanno optato per un approccio alla valutazione di tipo diacronico-longitudinale, basato sullo studio longitudinale dei risultati delle prove (*ancoraggio*) e sulla somministrazione delle stesse attraverso il computer (*computer basic testing* CBT): "Le somministrazioni delle prove di ancoraggio avvengono con cadenza annuale o infra-annuale in tutti i livelli scolastici. Inoltre, è necessario disporre di dati affidabili in tempi rapidi e provenienti da prove articolate e flessibili, ossia in grado di adattarsi alle caratteristiche del rispondente. Esse possono essere realizzate soltanto mediante la somministrazione per via elettronica (CBT) che consente la predisposizione di prove adeguatamente indicative e adatte

⁵ B. Vertecchi, G. Agrusti, B. Losito, *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

⁶ G. de Landsheere, *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando, 1988, p. 85.

a cogliere diversi aspetti degli apprendimenti, in modo più ampio e articolato di quanto non sia possibile utilizzando la tradizionale carta e penna⁷.

Ai fini del nostro discorso è utile sottolineare come l'approccio docimologico consenta di sottrarre il discorso e la pratica della valutazione alla soggettività e all'arbitrarietà che per lungo tempo hanno consentito un uso regolativo e discriminatorio della valutazione. Nondimeno le indagini docimologiche possono fornire informazioni rilevanti per le politiche della formazione, poichè consentono di individuare tendenze riferibili a precise scelte di politica scolastica quali riforme dei curricoli, innovazione tecnologica e metodologica, quantità di investimenti, ecc. Inoltre la docimologia, intesa come approccio scientifico alla valutazione e in generale all'insegnamento, rappresenta una parte essenziale della formazione degli insegnanti, proprio perché li introduce ad una cultura scientifica della didattica, tramite l'utilizzo consapevole di strumenti e metodi di valutazione validi e attendibili, in grado di ridurre le distorsioni inevitabilmente prodotte da un approccio esclusivamente soggettivo e irriflesso alla pratica didattica.

3. La prospettiva formativa: la valutazione come *formative assessment*

Contrapposta a quella docimologica, la valutazione formativa intende invece focalizzare la propria attenzione sugli aspetti di processo, locali e individuali, dell'evento didattico. Essa prevede una prima espansione degli oggetti e dei metodi della valutazione scolastica: si tratta di valutare i processi reali di apprendimento, riferiti cioè ai contenuti del curriculum effettivamente realizzati a scuola e, nel contempo, la qualità dei processi di insegnamento, compresi gli aspetti relazionali, al fine di predisporre eventuali modifiche⁸. Gli strumenti utili a raggiungere tali obiettivi sono rappresentati dalle prove empiriche di valutazione, costruite dagli insegnanti tenendo conto delle indicazioni metodologiche prodotte in seno alla docimologia, dai questionari per valutare la qualità della didattica in classe somministrabili agli alunni, dai protocolli di osservazione sistematica e/o diariistico-controllata realizzati anche reciprocamente tra docenti, da strumenti specifici costruiti per valutare la qualità del contesto classe⁹. Come appare evidente questo approccio alla valutazione scolastica ha il grande merito di legare la valutazione alla progettazione: per essere valutato in modo attendibile, un obiettivo didattico deve innanzi tutto essere ben definito in termini comportamentali nella progettazione didattica; inoltre riconosce come proprio oggetto di intervento anche il comportamento degli insegnanti non solo in senso istruttivo ma anche relazionale, nella gestione della classe; infine inserisce nell'ambito della valutazione anche l'organizzazione della classe, dai cartelloni appesi alle pareti alla disposizione dei banchi, ecc.

Si comprende, alla luce di queste caratteristiche, come essa si sia diffusa, soprattutto in Italia, intorno agli anni Settanta del Novecento, accompagnando quel lungo processo di piena democratizzazione della scuola pubblica e statale già previsto in diversi

⁷ www.invalsi.it/invalsi-pon2014-20

⁸ S. Pastore, D. Salamida, *Oltre il mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*, Milano, Franco Angeli, 2013.

⁹ Per una rassegna di questo complesso insieme di strumenti di valutazione, cfr., L. Cajola, G. Domenici, *Organizzazione didattica e valutazione*, Roma, Monolite, 2005; I. Vannini, *La qualità della didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.

Articoli della Costituzione nel 1948 ma realizzato pienamente solo con i Decreti Delegati del 1974, che riordinano il sistema scolastico italiano introducendo la collegialità, la programmazione educativa e didattica e la valutazione formativa.

La valutazione formativa è uno strumento al servizio degli alunni, viene praticata in forma collegiale e pubblica, è condivisa tra docenti, genitori e alunni. Inserita all'interno della progettazione didattica, all'inizio, durante e al termine delle attività, la valutazione scolastica perde qualsiasi velleità selettiva per acquistare invece il ruolo di strumento in grado di regolare i percorsi didattici al fine di renderli più efficaci. Essa si pratica durante l'intero periodo scolastico, attraverso prove specifiche, per assolvere a determinate funzioni: diagnostiche, predittive, regolative, sommative¹⁰.

Recentemente il discorso sulla valutazione formativa ha introdotto nella scuola il dibattito sulla necessità di costruire *prove autentiche di valutazione*, espressione con la quale si vuole sottolineare la volontà di elaborare e proporre agli studenti compiti di apprendimento finalizzati alla misurazione dello sviluppo di competenze autentiche, ovvero applicabili a contesti e situazioni anche diversi da quelli scolastici. A tal fine si predispongono i cosiddetti compiti di realtà che vengono poi valutati attraverso delle rubriche di valutazione in grado di certificare il livello di competenza raggiunto da ogni alunno in relazione alle competenze indicate come traguardi finali dell'azione didattica¹¹.

Il limite, epistemologico e metodologico, della valutazione formativa consiste nel presupporre un legame di causa-effetto deterministico tra qualità dell'insegnamento e qualità/quantità degli apprendimenti, sottostimando il ruolo delle variabili organizzative e relazionali interne all'intero contesto scolastico, l'istituto, e quelle socioculturali esterne alla scuola. La valutazione organizzativa, come vedremo di seguito, tenta di superare questo limite attraverso un approccio valutativo orientato alla totalità del servizio formativo effettivamente erogato dalle istituzioni scolastiche.

4. La prospettiva organizzativa: la valutazione come *educational evaluation*

È il livello più recente della ricerca e della riflessione sulla valutazione in ambito scolastico¹², che si impone nell'ambito della ricerca e della pratica didattica, in particolare nel contesto italiano, a partire dagli anni Novanta¹³. È il periodo storico nel quale si conclude definitivamente il ciclo espansivo del sistema formativo italiano, con l'avvio di politiche economiche restrittive che avranno ripercussioni sul breve e sul lungo periodo. Contemporaneamente si diffondono a livello sovranazionale politiche della formazione almeno in parte influenzate dalla cultura economicistica e aziendalistica, destinate ad avere un forte impatto sulla cultura pedagogica e didattica contemporanea come attestano i tanti prestiti linguistici che oggi sono ormai acquisizioni permanenti del lessico

¹⁰ Cfr., B. Vertecchi, *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Milano, Franco Angeli, 1999, p. 35.

¹¹ Cfr., M. Castoldi, M. Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.

¹² Sul passaggio da una valutazione intesa esclusivamente come *assessment* a quella intesa come *evaluation*, cfr., T. Kellaghan e D.L. Stufflebeam (a cura di), *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht, Kluwer, 2003, in particolare il saggio di M. Scriven, *Evaluation theory and metatheory*, pp. 15-30.

¹³ Per una rassegna sulle implicazioni pedagogiche e didattiche della valutazione organizzativa, cfr., M. Castoldi, *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Roma, Seam, 1995.

pedagogico-didattico: credito e debito formativo, contratto formativo, offerta formativa, utente, cliente, fruitore dell'offerta formativa, ecc. La diffusione dell'autonomia scolastica, anche in Paesi tradizionalmente centralistici come l'Italia e il discorso sulle competenze, ormai un vero e proprio *mantra* dell'istruzione scolastica internazionale, devono molto al rapporto tra scienze economiche e scienze dell'educazione. E' in questa prospettiva che si realizza la terza espansione della valutazione scolastica, che annovera ora tra i suoi oggetti di intervento la qualità dell'intero servizio formativo effettivamente erogato. A tal fine la valutazione organizzativa utilizza non solo i dati provenienti dai due livelli precedenti della valutazione, docimologico e formativo, ma predispone anche metodi e strumenti tipici del livello organizzativo quali quelli dell'autovalutazione e della valutazione d'istituto affidata a soggetti esterni all'istituzione scolastica: questionari per genitori, docenti, alunni e dirigenti; interviste; osservazioni sistematiche, ecc.

Sebbene limitata da alcuni elementi estranei al discorso pedagogico e didattico, la valutazione organizzativa risponde alle esigenze, tipiche dei sistemi scolastici contemporanei, di adattare rapidamente l'offerta formativa alle caratteristiche del contesto culturale nel quale si realizza, di razionalizzare l'uso delle risorse umane e materiali, di rendicontare e pubblicizzare la qualità dell'offerta formativa. Tuttavia il vero punto di svolta della valutazione organizzativa consiste nel tentativo di gestire delle variabili dei processi formativi tradizionalmente ritenute estranee alle pratiche valutative: l'organizzazione delle relazioni professionali interne all'istituto e di quelle con soggetti indirettamente interessati alla formazione scolastica, la gestione delle risorse umane ed economiche, ecc. La valutazione organizzativa non si limita dunque a comprendere al proprio interno quella docimologica e quella formativa, essa si muove ad un livello del curriculum qualitativamente diverso da quello degli apprendimenti: quello del contesto, dell'ambiente educativo di apprendimento, delle relazioni. Si esplicita dunque proprio in quelle dimensioni responsabili, indirettamente e sui tempi lunghi, della formazione di abitudini mentali, comportamenti duraturi nel tempo, atteggiamenti sociali, competenze. Essa riconosce una relazione significativa tra la qualità delle relazioni interne al gruppo dei docenti e la qualità delle relazioni tra gli alunni e tra docenti e famiglie, tra preparazione culturale e professionale di tutti i docenti di una scuola e qualità degli apprendimenti di tutti gli alunni, tra scelte politico-organizzative interne alla scuola e qualità delle relazioni con l'ambiente esterno. Per questo nella valutazione organizzativa tutto il personale scolastico viene coinvolto: per trasformare la scuola in *un'organizzazione in grado di apprendere e di generare apprendimento tra tutti i soggetti che la frequentano*.

In questi termini la valutazione organizzativa diventa innanzi tutto uno strumento in grado di facilitare l'inclusione scolastica di tutti gli alunni, da quelli con disabilità a quelli con particolari talenti, attraverso un processo di miglioramento continuo dell'organizzazione scolastica. L'ottica nella quale si muove la valutazione organizzativa è quella dell'*Universal Design for Learning* (UDL), ovvero della progettazione di ambienti formativi centrati sulla flessibilità nelle modalità di presentazione, rappresentazione e gestione delle informazioni da apprendere¹⁴. Uno strumento di valutazione organizzativa particolarmente adatto a sperimentare questo approccio alla progettazione/valutazione del contesto scolastico è l'*Index per l'inclusione*: "L'index è un insieme di materiali che permette

¹⁴ Per un'analisi dell'UDL, si rinvia al sito www.udlcenter.org.

l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola, e che comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui essa interagisce. L'index sollecita il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione¹⁵. L'index tenta di conciliare definitivamente i due aspetti della valutazione che finora abbiamo tenuto distinti: quello quantitativo, relativo al rigore nelle procedure di elaborazione, somministrazione, interpretazione, degli strumenti, delle attività e dei risultati della valutazione, e quello qualitativo, inerente invece l'attenzione agli aspetti processuali, storici, locali, degli oggetti della valutazione. Si tratta infatti di un complesso insieme di questionari relativi ad ogni aspetto della concreta vita scolastica, strutturati però in modo tale da risultare facilmente utilizzabili da tutti gli operatori scolastici e soprattutto in grado di *indicare* gli aspetti dell'organizzazione scolastica che necessitano di specifiche azioni di miglioramento.

5. Valutazione e curricolo: dalle Indicazioni nazionali 2012 alla pratica didattica

Il percorso storico, epistemologico, metodologico, appena abbozzato è rintracciabile anche all'interno delle Indicazioni nazionali per il curricolo nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione emanate nel 2012, delle quali riportiamo di seguito un brano particolarmente significativo ai fini del nostro discorso:

“La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Occorre assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico, promuovendone con costanza la partecipazione e la corresponsabilità educativa, nella distinzione di ruoli e funzioni.

Alle singole istituzioni scolastiche spetta, inoltre, la responsabilità dell'autovalutazione, che ha la funzione di introdurre modalità riflessive sull'intera organizzazione dell'offerta educativa e didattica della scuola, per svilupparne l'efficacia, anche attraverso dati di rendicontazione sociale o emergenti da valutazioni esterne”.

Come appare evidente da queste affermazioni, le Indicazioni nazionali 2012 recepiscono pienamente l'evoluzione del discorso e della pratica della valutazione scolastica, sottolineandone la funzione formativa e regolativa ed evidenziando la necessità di garantire trasparenza e partecipazione dell'intero processo. Tuttavia, se non si vuole restare sul solo piano della retorica pedagogica e didattica è necessario declinare tali indicazioni in chiave operativa concreta, con particolare riferimento all'organizzazione didattica del curricolo, intendendo quest'ultimo come ambiente educativo di apprendimento, ovvero contesto in grado di formare abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti duraturi, individualmente e socialmente desiderabili¹⁶.

¹⁵ T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2016, p. 35.

¹⁶ Cfr., M. Baldacci, *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.

In questa prospettiva curricolare la gestione delle diverse forme di valutazione prima sommariamente descritte dipende dai tempi nei quali si realizza l'evento didattico e dalle qualità delle relazioni che lo caratterizzano. Per chiarire questo concetto, fondamentale per il nostro discorso, consideriamo il caso delle prime settimane di scuola di una classe iniziale di un ordine scolastico qualsiasi, quale potrebbe essere una prima di scuola primaria o secondaria. Senza alcuna intenzione selettiva, gli insegnanti potrebbero ritenere opportuno somministrare prove di valutazione, oggettive o empiriche, al fine di valutare il livello cognitivo di sviluppo o le competenze maturate e i contenuti acquisiti negli ordini scolastici precedenti, al fine di predisporre delle unità didattiche di apprendimento calibrate sulle esigenze individuali. Dal punto di vista degli insegnanti e da quello della valutazione formativa, questa scelta metodologica sembra razionale, ma dal punto di vista delle relazioni interne al gruppo classe e degli stati emotivi soggettivi è invece del tutto irrazionale. In particolare si evidenzia una forte incoerenza tra le attività didattiche progettate e proposte dai docenti, in questo caso una serie di prove di valutazione individuali, e le esigenze relazionali tipiche di un gruppo all'inizio di un percorso formativo: sicurezza, conferma, riconoscimento, conoscenza reciproca, conoscenza dell'ambiente, ecc. All'inizio dell'anno scolastico, soprattutto in un gruppo classe di nuova formazione, non ci sono ancora i requisiti contestuali e relazionali tali da garantire un uso senza effetti collaterali di prove di valutazione individuali, che altrimenti rischiano di influenzare l'intera esperienza scolastica soggettiva: competizione interna al gruppo classe, abbassamento dei livelli di autostima o loro espansione ingiustificata, formazione di pregiudizi sui singoli alunni, ripercussioni nei rapporti con le famiglie. E' molto più conveniente proporre attività didattiche collegate alle esperienze scolastiche precedenti, presumibilmente all'altezza di tutti gli alunni o comunque facilmente realizzabili individualmente o per piccoli gruppi o con l'aiuto dell'insegnante e praticare una serie di osservazioni diaristico-controllate sulle dinamiche relazionali e sulle abitudini cognitive degli alunni. Inoltre, contemporaneamente, è possibile introdurre gli alunni al discorso sulla valutazione, ovvero parlarne, discuterne, chiedere opinioni e commenti e, soprattutto con gli alunni più grandi, esplicitarla all'interno del contratto didattico: quando, come e perché si valuta durante l'anno scolastico¹⁷.

Un altro caso esemplare che affronta un tema paradossalmente escluso dalla quasi totalità della trattazione pedagogica e didattica sulla valutazione riguarda la gestione delle ripetenze, in altre parole come, quando, se e perché bocciare gli alunni al termine di un anno scolastico. Il fatto stesso che si tratti di un vero e proprio tabù interno alla letteratura pedagogica e didattica ne sottolinea la rilevanza nel piano della realtà didattica, si tratta cioè di una rimozione che risolve il problema negandolo e, di fatto, lasciandolo in balia delle contingenze locali. Eppure si tratta di una questione fondamentale all'interno del discorso e della pratica della valutazione, in grado di rivelarne gli aspetti etici. Gli effetti della valutazione scolastica sui singoli alunni possono infatti essere molto profondi, sul lungo termine possono influenzarne l'intero corso della vita sociale e professionale, sul breve termine possono addirittura provocare dei comportamenti estremi alcuni dei quali irreversibili, come purtroppo attestano alcuni episodi che immancabilmente si

¹⁷ Cfr., A. Varani, *Ambienti di apprendimento*, in E. Nigris, L.A. Teruggi, F. Zoccoli, *Didattica generale*, op. cit., pp. 83-124.

verificano in concomitanza con la fine dell'anno scolastico e di fronte ai quali non c'è principio pedagogico che tenga se non quello della promozione della vita e del benessere di tutti gli alunni. In questo caso emerge l'importanza della gestione organizzativa della valutazione all'interno degli istituti scolastici, ovvero la necessità di affrontare la questione della valutazione all'interno del collegio dei docenti, nei consigli di istituto, nelle assemblee e nei colloqui individuali con i genitori *a prescindere dall'esistenza o meno di singoli casi di difficoltà*, al fine di condividere tra tutti gli attori dell'evento formativo il vero significato delle pratiche di valutazione scolastica.

Un alunno che ha frequentato regolarmente le lezioni senza raggiungere nessuno degli obiettivi minimi previsti dalla progettazione curricolare è una sconfitta dell'istituzione scolastica così come lo è un alunno che termina regolarmente un ciclo di istruzione privo di competenze e che verrà valutato brutalmente dal contesto sociale extrascolastico. Ecco il cuore del problema etico e nel contempo epistemologico e metodologico della valutazione, in grado di scuotere le fondamenta della didattica scolastica. Sì perché se la didattica è sempre e comunque orientata alla promozione del soggetto in formazione, soprattutto se in età evolutiva, al suo sviluppo, al suo benessere, alla sua integrazione sociale, la valutazione, in determinate circostanze, può raggiungere gli effetti opposti. Si crea allora un corto circuito in grado di generare rimozioni, pratiche didattiche irriflesse e comportamenti ingiustificabili all'interno di una istituzione scolastica. Questo blocco non si risolve con appelli retorici all'etica pedagogica ma si può sciogliere solo sul piano organizzativo e metodologico. In primo luogo con un attento monitoraggio storico delle ripetenze: dove, quando e perché si verificano con maggiore intensità? Quindi con la progettazione di un piano di miglioramento finalizzato a intervenire sulle variabili che si ritengono responsabili delle ripetenze: metodologie didattiche, organizzazione dell'offerta formativa, raccordo tra ordini di scuola, rapporto con le famiglie, rapporti interni alla scuola, aggiornamento del personale docente, ecc., con l'obiettivo non di promuovere tutti gli alunni automaticamente ma di abbattere l'insorgenza delle ripetenze. Come si evince da queste brevi esemplificazioni, *la valutazione è l'unico antidoto contro se stessa*. Una valutazione organizzativa in grado di monitorare gli effetti a lungo e breve termine delle scelte didattiche può prevenire le ripetenze e, ovviamente, più in generale, la dispersione scolastica¹⁸.

In questo modo il nostro discorso si avvia alla conclusione. I tre approcci alla valutazione brevemente descritti in apertura non stanno tra loro in una semplice successione cronologica, né possiamo semplicemente considerarle come tre scatole inserite l'una dentro l'altra. Essi si muovono su piani differenti del curricolo scolastico, tra di loro esistono differenze qualitative che ne condizionano le relazioni e gli effetti reciproci. L'organizzazione del curricolo, intesa come gestione dell'ambiente educativo di apprendimento, che riconosce pari dignità a tutti gli attori e a tutti gli elementi costitutivi dell'evento formativo, può tra-

¹⁸ In questa prospettiva si collocano il progetto Valu.E organizzato dall'INVALSI all'interno del PON (2014/2020), cfr.: www.invalsi.it/valuepon1420 e il progetto PQM, Piano nazionale qualità e metodo, organizzato dall'INDIRE e fondato sui modelli *Total Quality Management (TQM)* e *DASI (Dinamic Approach to School Improvement)*: "un'idea di miglioramento secondo la quale tutti gli elementi considerati nelle azioni messe in atto hanno un impatto reciproco e secondo cui il miglioramento è un processo continuo che coinvolge tutta l'organizzazione a partire dal Dirigente Scolastico in primis. Inoltre per attivare processi efficaci è necessario che la scuola, nel suo insieme, adotti un approccio *data-driven*, dove la produzione di dati qualitativi e quantitativi è un aspetto centrale del miglioramento, dalla sua progettazione alla sua valutazione". Cfr. <http://www.indire.it/approfondimento/supporto-al-miglioramento/>

sformare la valutazione in uno strumento in grado di favorire la formazione di competenze autentiche, con particolare attenzione alla formazione della competenza all'autovalutazione. In questa prospettiva la didattica, in quanto scienza dell'istruzione, non si esaurisce nella sola ricerca intorno ai metodi e agli strumenti della formazione scolastica; essa comprende anche la riflessione critica sul funzionamento dei contesti scolastici, sull'ecologia della formazione e sulle relazioni tra aspetti economici, sociali, culturali e pratiche didattiche.

Bibliografia

- Baldacci M., *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Roma, Carocci, 2006.
- Booth T., Ainscow M., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Edizione italiana a cura di F. Dovigo, Roma, Carocci, 2016.
- Cajola L., Domenici G., *Organizzazione didattica e valutazione*, Roma, Monolite, 2005.
- Calvani A., (a cura di), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2016.
- Capperucci D. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Castoldi M., *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Roma, Seam, 1995.
- Castoldi M., Martini M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- de Landsheere G., *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*, Roma, Armando, 1988.
- Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (a cura di), *International handbook of educational evaluation*, Dordrecht, Kluwer, 2003.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014.
- Nigris E., Teruggi L.A., Zuccoli F., *Didattica generale*, Milano-Torino, Pearson, 2016.
- Pastore S., Salamida D., *Oltre il 'mito educativo'. Formative assessment e pratica didattica*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- Vannini I., *La qualità della didattica. Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento, Erickson, 2009.
- Vertecchi B., *L'archivio docimologico per l'autovalutazione delle scuole*, Milano, Franco Angeli, 1999.
- Vertecchi B., Agrusti G., Losito B., *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

Sitografia

- www.indire.it ultima consultazione aprile 2017
- www.invalsi.it ultima consultazione aprile 2017
- www.udlcenter.org ultima consultazione aprile 2017

Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni

TOMMASO FRATINI

Docente a contratto di Didattica e Pedagogia speciale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: tommaso.fratini@unifi.it

Abstract. The article deals with some considerations on adolescence in disability, in relation to the new perspective of social inclusion. In this regard, both the full recognition and the right of the disabled person to have adolescence are included, as well as a differentiation of the implications of this phase of life in relation to the various forms of disability. Arguments on forms of disability with and without cognitive deficits are discussed, emphasizing the importance for the disabled teenager, for the purpose of his or her growth and maturation path, to develop secure attachment modes and rebel against the dictates of society and the culture of narcissism. In this light, the article closes with a pedagogical reflection on the concept of social inclusion, not as a mere acquiescent adaptation, but in relation to the need to implant new forms of a more solid social cohabitation.

Keywords. adolescence, disability, social inclusion, narcissism, emancipation

Introduzione

Va riconosciuto in premessa che l'interesse per l'adolescenza nel campo di studi sulla disabilità si è accresciuto solo negli ultimi anni¹, in virtù di quello che si configura sempre di più come un cambiamento culturale e di prospettiva. Tradizionalmente infatti l'attenzione per la natura e i caratteri della disabilità era ferma e legata più che altro all'età infantile, laddove l'adolescenza e l'età adulta soprattutto nell'ambito della disabilità intellettiva erano come avvolte in una coltre di mistero o di reticenza. Semplicemente, bisogna aggiungere, le vicende della disabilità nel prosieguo dello sviluppo non erano molto considerate perché ritenute vicissitudini destinate a portare un inevitabile peggioramento dal punto di vista del funzionamento globale della persona, e dunque accompagnate da una credenza di inevitabile pessimismo.

Il mutamento che attualmente si sta registrando nella cultura della disabilità, contrassegnato dall'affermarsi del concetto d'inclusione sociale², estende sempre di più l'interesse per la disabilità a tutto l'arco della vita, nel contesto della quale il periodo e lo stadio evolutivo dell'adolescenza possono rappresentare uno snodo importante e niente affatto da trascurare.

Il concetto di adolescenza infatti apre la strada a una visione della persona disabile che reclama tutto il suo diritto a divenire adulta, a potere vivere fino in fondo una vita

¹ Si veda ad esempio Caldin (2015); Giaconi (2015); Keller (2016); Barale, Ucelli (2006).

² Nell'ampio panorama di studi e di riflessioni sul concetto d'inclusione vedi, tra gli altri, Pavone (2015), Caldin (2012), Loiodice (2013).

degna di essere vissuta e al pari di tutti gli individui, anche quelli normodotati. Una considerazione dell'adolescenza estesa al campo della disabilità chiama in causa una concezione complessa della persona disabile, caratterizzata da progettualità³, bisogni, desideri, angosce e conflitti in tutto e per tutto propri della persona normale.

In questa prospettiva assume senso anche una differenziazione dei percorsi evolutivi circa l'adolescenza riconducibili all'universo della disabilità. In essa rientrano infatti personalità differenti che sempre di più appare ingiusto mettere sullo stesso piano. Non solo ogni persona è unica e diversa dalle altre, ma anche ogni forma di disabilità è unica e diversa dalle altre forme. Che cosa hanno in comune, ci possiamo chiedere, la disabilità cognitiva dei soggetti affetti da ritardo mentale, quella sensoriale dei non vedenti e dei non udenti, la disabilità motoria delle persone menomate nell'uso delle gambe, oppure il deficit d'interazione sociale nelle persone affette da forme di autismo nel contesto del loro spettro assai ampio e variegato.

Consapevole di queste imprescindibili differenze all'interno di un universo, come quello della disabilità, che si configura sempre più come ampio, complesso e molteplice, ritengo tuttavia che alcune considerazioni generali si possano svolgere in merito all'adolescenza relative a molti ambiti della popolazione disabile e comuni a molte delle forme di disabilità. Tali considerazioni risulteranno senz'altro parziali, ma comunque, io spero, significative.

1. Una nota preliminare sull'adolescenza di oggi

Alcuni aspetti vanno qui richiamati in anticipo circa la natura dell'adolescenza normale nella nostra società occidentale. Sebbene il termine adolescenza abbia cominciato a diffondersi a cavallo tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento (Neubauer, 1992), vi sono alcune determinanti proprie dell'età adolescenziale che, possiamo ipotizzare, siano sempre esistite in ogni modello di società. L'adolescenza infatti costituisce la risposta sociale e psicologica alla pubertà, che è prima di tutto un fenomeno fisiologico (Speltini, 1993). La pubertà non segna solo il passaggio alla condizione psicosessuale di adulto attraverso lo sviluppo degli organi sessuali secondari, ma comporta anche un salto di livello nello sviluppo cognitivo, col passaggio a quello che già Jean Piaget aveva indicato come pensiero ipotetico-deduttivo (Piaget, Inhelder, 1955).

L'adolescente è dunque praticamente un adulto sia sul piano psicofisico che cognitivo, ma l'approdo all'adolescenza tuttavia, nel nostro modello di civiltà, non segna l'ingresso nell'età adulta già di per sé, ma il passaggio a una condizione intermedia in cui diventa centrale l'elaborazione dei cambiamenti avvenuti. Quando tale elaborazione si sarà compiuta, potremo affermare che l'adolescenza sarà praticamente conclusa e l'individuo sarà divenuto un giovane adulto: una persona ancora giovane certo, ma già in grado di assumersi responsabilità proprie della vita adulta (Palmonari, 2001).

Acquisisce rilievo pertanto nello studio dell'adolescenza il riferimento al concetto di compito evolutivo: in merito a tutti quei compiti che la persona adolescente deve affrontare per divenire a mano a mano adulta (Havighurst, 1952). In quest'ottica vi sono dei compiti che assumono un ruolo centrale e organizzatore nei confronti di altri. Essi ver-

³ Sul progetto di vita nella disabilità vedi ad es. Pavone (2009).

tono sul consolidamento di una propria identità in aree distinte: quella sessuale prima di tutto, quella cognitiva, quella della sfera delle relazioni sociali.

Se la psicologia scientifica si è soffermata nel dare grande spazio alla messa a fuoco sistematica di tali compiti generali (Palmonari, 1993), la psicoanalisi ha posto l'accento su altri essenziali compiti evolutivi a livello, possiamo dire, della mente profonda. Tali altri compiti in questo caso hanno a che vedere con l'elaborazione del lutto per la fine dell'infanzia e la separazione dalle figure genitoriali (Novelletto, 2009).

In altre parole, l'adolescente per divenire adulto deve separarsi da un'immagine infantile di sé e da un mondo di relazioni infantili con i genitori, in precedenza molto idealizzate, per imboccare la via di una maggiore autonomia. Questo compito di separazione è di per sé molto doloroso e si accompagnerà alla ricerca da parte dell'adolescente di una propria strada nella vita; ciò che molti autori hanno pensato in termini di individuazione (ad es. Blos, 1962). Questo significa la ricerca per l'adolescente di uno spazio di vita, di un'autonomia di pensiero, di un ordine di valori etici anche, suoi propri, che lo renderanno sempre più una persona unica, individuata, diversa dai propri genitori, in grado di avere un mondo interno, di bisogni, di valori, di aspirazioni e di desideri propri e peculiari.

Proseguendo su questa linea di pensiero, ci sono due movimenti evolutivi che l'adolescente deve compiere sulla strada verso l'autonomia. Egli anzitutto deve separarsi dalle proiezioni che i genitori gli hanno attribuito nel corso precedente dello sviluppo e nelle quali egli non si identifica, non riconoscendole come proprie. Questo processo è essenziale per il raggiungimento progressivo di una vera autonomia. Inoltre, egli deve dare spazio a una propria vocazione, conforme al proprio vero Sé, la parte di sé più autentica e viva. Con le parole di Recalcati (2011), l'adolescente deve dare voce a un desiderio *suo*, proprio, che renda conto fino in fondo di una propria strada da intraprendere nella vita.

Chiariti questi aspetti come indispensabile prerequisito al discorso che qui si vuole imbastire, è opportuno ora soffermarsi su alcune caratteristiche dell'adolescenza nella società occidentale di oggi, quella che alcuni studiosi hanno anche definito come la società degli individui (Elias, 1969), della globalizzazione (Bauman, 1999), dell'io minimo e del narcisismo patologico (Lasch, 1979; 1984), del culto della performance e dell'immagine di sé (Recalcati, 2010; Ehrenberg, 1998).

Nella società di oggi vale a dire un nuovo compito evolutivo riferito all'adolescenza ha assunto una importanza assai maggiore che in passato e più di altri: quello di conquistarsi livelli crescenti di visibilità nella società dei coetanei. Non si tratta per l'adolescente semplicemente di compiere necessarie esperienze di socializzazione nel gruppo dei pari età e nelle relazioni sentimentali, quali essenziali precursori delle relazioni d'amore e sociali nell'età adulta. E non si tratta solo di fare un "pezzo di strada" insieme (Pietropolli Charmet, 2000), di aiutarsi vicendevolmente tra coetanei per affrontare un passaggio cruciale verso l'età adulta, unendosi in legami di amicizia per supportarsi gli uni con gli altri nel compito di separarsi dai genitori, sentendo in tal modo di meno il dolore della rinuncia e della perdita dell'infanzia. Quello che è avvenuto negli ultimi decenni progressivamente in rapporto all'adolescenza è stato un crescente sovrainvestimento da parte degli adolescenti del rapporto con i pari età. In altre parole, per l'adolescente di oggi l'investimento affettivo della relazione con i coetanei è divenuto centrale e ineludibile.

Ora, il problema di fondo è che tale investimento si accompagna ed è motivato da una questione in verità ben precisa: il dilagare del narcisismo patologico nella nostra società. Per narcisismo patologico intendo qui una patologia sociale conforme al modello ultracapitalistico del mondo occidentale nei suoi aspetti più deleteri (Di Chiara, 1999). Tale sindrome si sostanzia in un sovrainvestimento dell'immagine di sé, oltre che in un disturbo dell'autostima, in un piacere dell'essere ammirati, ma soprattutto in una ricerca costante del potere, che si esprime sia nel piacere di prevaricare gli altri che nella tendenza a ricercare molto l'approvazione da parte degli altri.

Il narcisismo naturalmente quale ricerca del potere è sempre esistito, possiamo ipotizzare, in tutte le epoche storiche. In quella attuale possiamo asserire che il narcisismo dei tempi odierni si caratterizzi nella cultura di massa soprattutto in una ricerca del piacere edonistico riservato al divertimento e agli svaghi, per un'importanza eccessiva attribuita all'aspetto fisico, per una altrettanto spasmodica ricerca di attributi giovanili e giovanilistici in ogni età della vita, che fanno sì che risulti sempre più importante sentirsi eternamente giovani. Le età dell'adolescenza e della giovinezza assumono quindi un carattere e un significato in tale ottica peculiare e del tutto particolare.

Collegando più da vicino infatti questi elementi alla problematica dell'adolescenza, è indubbio come in questa fase della vita si sia registrato un cambiamento di prospettiva molto importante. L'adolescente di un tempo infatti, quello della società degli anni Sessanta e Settanta, della contestazione giovanile, era un adolescente per così dire nevrotico, ribelle, immerso nel conflitto generazionale con i genitori (Pietropolli Charmet, 2008). Questi tratti si estendevano alla creazione e alla forte presenza di una coscienza generazionale, che comprendeva una forte impronta critica a livello sociale e politico. La riorganizzazione e il consolidamento di una propria identità venivano così a coincidere con un atteggiamento di protesta e di opposizione a quelle che erano le convenzioni sociali e le principali patologie sociali del proprio tempo.

Lo stesso non si può dire per l'adolescente di oggi. Non solo infatti appare essersi allentato e appiattito il conflitto generazionale tra figli e genitori (Ammaniti, 2015), ma gli adolescenti di oggi appaiono sempre di più immersi in una patologia sociale di massa, che esalta caratteri conformistici conformi alla principale sindrome della società di oggi: un misto di ricerca del piacere edonistico, culto della performance e del successo, individualismo e insieme adesione passiva alle norme del gruppo. Tali caratteri a monte sono sorretti dai dettami dell'industria culturale, per poi diffondersi *in vivo* nello spazio di vita dell'adolescente attraverso le dinamiche relazionali all'interno dei gruppi di coetanei in adolescenza.

Vi sono prove infatti che molti di questi gruppi tendano sempre più a funzionare secondo un orientamento narcisistico⁴. Questo significa che molti adolescenti di oggi non tendono a stringere legami sentimentali e di amicizia con i coetanei per realizzare il bene reciproco, ma per sfogare e proiettare nel teatro e nell'agone del gruppo adolescenziali tipici conflitti narcisistici, basati sulla ricerca del successo, dell'ammirazione da indurre negli altri, del potere e del trionfo narcisistico. Questi gruppi vale a dire si caratterizzano per tipiche difese maniacali, basate sulla ricerca dell'eccitazione, come difesa dal dolore depressivo del lutto adolescenziale; un lutto che in tal modo non viene per davvero elaborato ma soltanto aggirato aderendo alla patologia collettiva del narcisismo.

⁴ Basti pensare all'incremento del bullismo nei gruppi adolescenziali.

Un corollario di queste tendenze è la dinamica dell'esclusione sociale. In tali gruppi vale a dire, dominati da uno spirito di competizione, tendono ad essere esclusi sia quegli adolescenti che non sono equipaggiati per competere, sia quelli che si rifiutano di competere non solo perché perdenti, ma anche perché animati da un'indole più sensibile, caratterizzata da un diverso ordine di valori, più autentico, più sincero e potenzialmente vivo e vitale, più critico verso le patologie della nostra società. Sarà proprio allora di tali adolescenti esclusi andare incontro alla sperimentazione di sentimenti dolorosi anche molto forti da un punto di vista depressivo, il dolore di sentirsi ai margini e molto soli nella propria personale ricerca della verità, che caratterizza il processo emancipativo dell'adolescenza, nella direzione di un senso di liberazione dalle convenzioni sociali e di una ricerca di sincerità e autenticità.

L'alternativa patologica a questo processo adolescenziale di ribellione sarà invece l'adesione acritica alla sindrome psicosociale del narcisismo. Ciò nella direzione dell'adesione a un nucleo di valori di stampo edonistico adolescenziale, da procrastinarsi a lungo nella vita, passando attraverso una giovinezza prolungata e un'età di mezzo altrettanto problematica e inaridita, improntata a un'eternizzazione del presente⁵, a un appiattimento della prospettiva temporale di passato, presente e futuro, a un ideale giovanilistico da procrastinare a tutti i costi più a lungo possibile nella vita, in base al mito di una eterna giovinezza.

2. Adolescenza e disabilità cognitiva

Trovo molto importante che sia riconosciuta l'assoluta imprescindibilità di una esistenza dell'adolescenza anche nei casi di disabilità cognitiva. Anche per quegli adolescenti purtroppo affetti da un deficit cognitivo esiste una adolescenza, per il semplice emotivo che esiste una pubertà, caratterizzata dall'irrompere di una pulsione sessuale e dalla masturbazione. La questione è che il deficit cognitivo trova, con le parole di Barale e Ucelli (2006), il contenitore mentale in larga parte impreparato a elaborare e a mentalizzare la montata pulsionale. Compiti come elaborare un proprio senso dell'identità, compiere il lutto per la fine dell'infanzia, separarsi dalle immagini genitoriali interiorizzate sono molto precari se non impossibili nella maggioranza dei casi di disabilità cognitiva.

Nell'adolescenza il disabile affetto da deficit intellettuale acquisisce una maggiore consapevolezza della propria diversità e difficoltà. Per questo motivo molti di questi adolescenti vanno incontro a un vissuto e a una condizione di depressione forti e ancora maggiori rispetto alla normalità e ad altri casi di disabilità. A ciò contribuisce spesso anche l'atteggiamento genitoriale, di chi fa fatica a separarsi da una rappresentazione del figlio infantile, come soggetto completamente dipendente, e a immaginare una nuova personalità per il proprio figlio più autonoma, più matura ma soprattutto portatrice di nuovi bisogni, a cominciare da quelli di natura sessuale. Tutto questo rischia di infantilizzare l'adolescente con deficit cognitivo e accrescere la sua condizione di trascuratezza, abbandono, isolamento.

Eppure anche in merito alla problematica spinosa dell'identità della persona con deficit cognitivo si riscontrano attualmente a livello culturale dei cambiamenti. La nuo-

⁵ Ciò che ad es. Rampazi (1985) aveva già indicato con il termine di *presentificazione*.

va cultura dell'inclusione sociale nella disabilità muove dal presupposto che anche nella disabilità cognitiva, specialmente lieve, vi sia un posto e uno spazio per la problematica adolescenziale. Tali adolescenti vale a dire reclamano il diritto a inserirsi appieno nella comunità di coetanei, a vestirsi con abiti alla moda, a seguire i codici linguistici e affettivi della loro generazione, pur con i limiti imposti dalla loro menomazione.

Trovo degno di rilievo notare come da più parti stiano sorgendo interventi di pratica guidata alla socializzazione di adolescenti e giovani adulti con disabilità cognitiva, a partire da programmi di educazione sessuale⁶. Si tratta di supportare la crescita dell'adolescente con deficit cognitivo aiutandolo il più possibile a compiere esperienze di socializzazione normale. In quest'ottica i programmi di educazione sessuale guidata mirano non solo a un'istruzione di tali soggetti nel campo della sessualità, ma a un vero e proprio accompagnamento di tali adolescenti e giovani adulti ad avere tra di loro delle esperienze di incontro sentimentale e sessuale. È il caso ad esempio di adolescenti autistici a medio, alto funzionamento, in base a programmi sperimentali di formazione alla sessualità, nei quali in un setting di piccolo gruppo tali soggetti hanno modo di incontrarsi, conoscersi, avvicinarsi, fino ad avere dei momenti di accoppiamento che contemplino il corteggiamento e un approccio sessuale.

Vorrei qui sottolineare la natura avanzata della cultura che si trova dietro e a monte di tali programmi educativi: una cultura che rompe il tabù in base al quale del binomio sessualità e disabilità non si può parlare e neppure immaginare, nella misura in cui la condizione di minorazione innesca automaticamente il pregiudizio sociale che una vita sessuale non sia possibile. Si tratta di un pregiudizio in verità di stampo razzista, dietro al quale si trova il disgusto per un piacere perturbante: il piacere di avere diritto al desiderio, sia pure in condizione di handicap e di minorazione.

In sostanza, nella misura in cui non si può più negare che anche il disabile con deficit cognitivo abbia una adolescenza, è sempre più importante che egli sia trattato a tutti gli effetti come un adolescente, portatore di peculiari bisogni diversi da quelli dell'età infantile.

E il gruppo dei pari, dei coetanei normodotati, ci possiamo chiedere, come si pone in rapporto ai bisogni del disabile con deficit cognitivo? Purtroppo non possiamo tacere che da questo punto di vista siamo ancora molto indietro. Sono ancora troppo pochi i casi in cui gli adolescenti con disabilità cognitiva hanno dei veri e propri amici normodotati. In altre parole, siamo lontani ancora da una piena diffusione di una vera cultura dell'inclusione, nella quale l'adolescente disabile con deficit cognitivo possa venire accettato a tutti gli effetti e a pieno titolo nel gruppo dei pari età.

Anzi, da questo punto di vista non possiamo non riconoscere, in base al discorso fin qui abbozzato, come la cultura del narcisismo, sempre più diffusa a macchia d'olio in specie tra gli adolescenti, sia in vari modi nemica dell'inclusione sociale. Essa tende verso il conformismo, la ricerca di un significato fallico da attribuire al potere, e dunque all'esclusione sociale di coloro che sono percepiti come diversi, semplicemente perché, in condizioni di menomazione o inferiorità sotto certi profili, danno l'impressione di soffrire di più. Eppure, è vero l'assunto noto e da più parti ripreso che sia possibile sconfinare la disabilità su un piano sociale ancor prima che da un punto di vista medico e

⁶ Vedi a tal proposito Dagna e Margaria (2016).

neurobiologico, come ebbe a dire Vygotsky in una celebre affermazione. Basterebbe una comunità di coetanei più accogliente, meno egoistica ma invece caratterizzata da maggiori sentimenti altruistici di apertura e di solidarietà, per supportare la crescita della persona disabile con deficit cognitivo verso un'esistenza adulta ricca e dignitosa.

3. Adolescenza e disabilità priva di deficit cognitivo

Prendo qui in esame alcune determinanti dello sviluppo adolescenziale nei ragazzi disabili privi di un deficit cognitivo. Nell'ampio panorama mi sembrano significativi ed esemplificativi i casi di adolescenti con disabilità motoria. Si tratta di casi assai interessanti e paradigmatici, in quanto la disabilità anche grave, ma associata a un funzionamento cognitivo pienamente integro e magari ricco di potenzialità e di talenti in diversificati ambiti, ci consente di andare più a fondo nell'esplorazione del rapporto tra adolescenza e disabilità.

Il punto da cui partire in questa analisi è secondo me il modo con cui l'adolescente disabile è riuscito a elaborare a livello interno il vissuto della propria disabilità già nelle fasi precedenti dello sviluppo. In questo giocano un ruolo molto importante l'atteggiamento e la posizione assunta dai genitori. Un bambino che è in grado di elaborare compiutamente il trauma di una disabilità motoria già nelle prime fasi dello sviluppo è avvantaggiato nel potere fondare le basi della propria identità oltre la menomazione di cui è portatore. Se i genitori del bambino accettano e riescono a compiere a loro volta con successo un lutto per la disabilità del figlio, in modo da infondere in lui speranza e fiducia che sia possibile avere una vita ricca e felice nonostante la disabilità, il figlio ne sarà largamente avvantaggiato, e ne risulterà fortificato ed equipaggiato positivamente nell'affrontare il dolore inevitabile della propria disabilità e di una esistenza certamente in salita, ma non per questo meno carica di iniziativa, esperienze, vissuti, sentimenti, emozioni, affetti e relazioni significative.

Viceversa, se i genitori si deprimono, prendono le distanze dal figlio e lo disinvestono emotivamente e narcisisticamente proprio a causa di quella che può essere una seria disabilità del figlio, la questione dell'elaborazione del lutto da parte del bambino disabile ne risulterà più complicata e problematica. Ancora, il caso forse più frequente è quello di una modalità di educazione genitoriale, soprattutto del maternage, del comportamento materno, iperprotettiva e con aspetti fusionali. Qui abbiamo ad esempio una madre che ritiene il proprio figlio troppo fragile e vulnerabile per affrontare le difficoltà della vita nelle sue condizioni, e che tende ad avvolgere il figlio in una modalità regressiva di chiusura nei confronti della realtà sociale, trasmettendo al figlio il vissuto che per lui sarà molto difficile affrontare la realtà e che meglio sarà per lui chiudersi nell'isolamento.

Nel momento in cui sopraggiunge la pubertà il ragazzino disabile è chiamato ulteriormente a elaborare il vissuto della propria disabilità. L'adolescenza infatti mantiene anche nella visione clinica più attuale un'impronta di essenziale ricapitolazione delle precedenti fasi di sviluppo (Jones, 1922; Novelletto, 1991). Con l'emergere del pensiero ipotetico-deduttivo diventa molto più difficile non riconoscere ciò che in precedenza poteva essere stato in parte negato.

I processi e i vissuti da elaborare nell'adolescenza del ragazzo disabile sono per certi versi in tutto e per tutto quelli propri della normalità. Quello che si diversifica e che

rende differente inevitabilmente l'adolescenza del ragazzo disabile è la quota di dolore psichico cui far fronte per divenire adulto. Anche il ragazzino disabile nell'adolescenza entra inderogabilmente in contatto con la verità sulla propria realtà psichica e sulle proprie esperienze emotive. Il lutto legato alla menomazione già avvenuta in passato si estende in realtà al lutto per il proprio futuro. Ma io come faccio a vivere segnato dalla menomazione? Come faccio ad affrontare il futuro con lo stigma della mia disabilità? Come posso essere presentabile nel teatro dell'agone dei miei coetanei adolescenti in tali condizioni? Ma soprattutto, come faccio a individuarmi, a divenire una persona adulta, ad avere un partner sentimentale di cui innamorarmi e con cui avere una relazione, e poi una famiglia per costruire un futuro insieme? Sono le domande che inevitabilmente albergano nella realtà interna dell'adolescente disabile.

Tali domande sono collegate poi a una questione fondamentale, che è quella inerente al senso della propria identità di genere. È possibile costruire una propria identità di genere forte e consistente nonostante la disabilità? È possibile formarsi un senso di sé adulto, che contempra un'immagine sessualmente matura e generativa di se stessi nonostante l'afflizione della menomazione?

Ora, come si interseca il filo di questo discorso con quello svolto in precedenza a proposito della società del narcisismo? C'è un compito fondamentale a cui deve assolvere l'adolescente disabile, così come tutti i suoi coetanei: quello di riuscire a formare e a consolidare il più possibile legami di attaccamento sicuro (Bowlby, 1973; Ainsworth *et Al.*, 1978; Main *et Al.*, 1985), rapporti con altri significativi, pregnanti, sicuri, stabili, caratterizzati da affetti e da sentimenti che contemprino un legame profondo, sincero, duraturo. Solo così l'adolescente può dare senso autenticamente alla propria vita al di là dei miti del consumismo, dell'ammirazione ricercata nella società del narcisismo, della soddisfazione consolatoria di intrattenere molti rapporti sociali, ma superficiali e non autenticamente significativi. Quello che conta da questo punto di vista non è la quantità, ma la qualità dei legami. Ciò si sostanzia nell'opportunità di avere anche poche relazioni, ma caratterizzate da veri sentimenti di amicizia e di amore e da quella che possiamo qui definire come una modalità di rapporto fondata su una vera intimità. È la qualità di tali relazioni intime e profonde che consente agli adolescenti di aiutarsi al meglio nella crescita, per fare quel "pezzo di strada insieme" indispensabile verso l'età adulta.

Per questo motivo, è di essenziale importanza, qui si sostiene, che l'adolescente disabile bypassi in fretta un nucleo di valori così come un mondo di amicizie di stampo narcisistico. Questo non significa che l'adolescente disabile non debba identificarsi con taluni aspetti dello stile di vita della propria generazione. Avere vestiti alla moda, assumere un look da ragazzi alternativi, portare un orecchino per i maschi o avere un tatuaggio, non sono manifestazioni esteriori deprecabili, se queste aiutano a sentirsi parte di un universo di coetanei e di un nucleo di atteggiamenti condiviso da tutti i membri della propria generazione.

Vi sono tuttavia aspetti della società del narcisismo di cui l'adolescente disabile deve sbarazzarsi in fretta, perché nuocciono al consolidamento della sua identità in via di formazione. Tali aspetti hanno a che vedere con una mentalità basata sul successo che esalta al massimo grado il culto della performance, dell'esteriorità, della bellezza, e che trova in taluni gruppi di coetanei adolescenti purtroppo un terreno assai favorevole di coltura ed espressione. Questo tipo di microsocietà di coetanei adolescenti, oggi sempre più

diffusa, si nutre di alimenti narcisistici ed edonistici, che hanno come controparte una negazione dei sentimenti depressivi di vulnerabilità e fragilità.

Inutile dire come in questo tipo di gruppo adolescenziale, organizzato intorno al significato simbolico e fallico del potere, non vi sia molto spazio per l'adolescente disabile, così come per tutti quegli adolescenti che soffrono perché più in contatto con la depressione e i sentimenti di dolore del processo di crescita.

Questa impronta di gruppo adolescenziale non ha un genuino interesse ad accogliere al proprio interno un coetaneo disabile, nella misura in cui più o meno coscientemente lo disprezza, così come teme il contatto con tutti coloro che soffrono per un qualche loro personale motivo, che rischia di mettere in contatto gli adolescenti che albergano in uno stato narcisistico e maniacale con i propri sentimenti depressivi a lungo negati.

4. Una nota conclusiva sui processi d'inclusione

Da pedagogisti e in modo particolare da pedagogisti che lavorano nel campo dell'educazione speciale ci possiamo chiedere quali ricadute ulteriori abbiano da un punto di vista educativo le considerazioni fino qui espresse in questo contributo. Esse, ritengo, vanno nella direzione di un approccio critico al concetto e alla strategia dell'inclusione sociale. Se accrescere il più possibile la natura e la qualità dell'inclusione sociale delle persone disabili è il fine ultimo a cui tendere, taluni processi in opera nell'adolescenza nel periodo storico attuale ci interrogano sulla difficoltà di perseguire in pianta stabile e di realizzare questo obiettivo.

Il fine dell'inclusione sociale è quello di aprire un processo virtuoso potenzialmente senza fine, volto a migliorare tutte le possibilità e potenzialità di apprendimento e di partecipazione alla vita sociale delle persone disabili, così come di tutti gli individui (Booth, Ainscow, 2002). Non possiamo negare quanto difficile e irto di ostacoli si presenti ancora questo obiettivo.

Le basi del processo d'inclusione sociale nella disabilità a monte si pongono nell'infanzia, dalle prime relazioni affettive del bambino nel nucleo familiare, e non è possibile negare quanto tali relazioni siano fondamentali ai fini della costruzione delle fondamenta del senso di sé e dell'identità della persona disabile. Tali basi perché sia edificato un senso di sé solido e consistente non possono eludere la questione del deficit e della disabilità alla radice, ma naturalmente devono andare molto oltre, verso uno sguardo allo sviluppo e alla formazione della personalità nel suo complesso.

L'educazione familiare dunque, le modalità di relazione genitore-bambino che vengono instaurate hanno un ruolo inestimabile per consentire al bambino disabile di appropriarsi di un solido senso di sé sin dalle prime fasi di sviluppo, oltre o nonostante la disabilità.

La scuola nel processo d'inclusione sociale fa la sua comparsa parallelamente molto presto, addirittura potenzialmente dalle prime esperienze del nido, ed essa rimane il principale veicolo e contenitore attraverso cui noi educatori possiamo compiere azioni volte a potenziare e a favorire l'integrazione e l'inclusione sociale delle persone disabili.

L'inclusione sociale è naturalmente un processo complesso, che tocca tutti i vari aspetti della personalità globale, compresi quelli cognitivi. In questo contributo mi sono soffermato invece sugli aspetti affettivi, quelli che hanno a che vedere con la natura del

carattere della persona in rapporto alle sue relazioni significative e intime con altri esseri umani, specialmente suoi coetanei.

Ho accennato al fatto che la natura dei processi in atto nell'adolescenza della persona disabile siano in larga parte non dissimili da quelli dei suoi compagni normodotati, ma che per essere compresi a fondo non possano prescindere dalla natura del lutto che è alla base dell'innesco di tutto il processo adolescenziale, e che nell'esperienza della disabilità è accresciuto dal dolore psichico della menomazione e di una condizione dunque peculiare.

In rapporto ai processi d'inclusione sociale degli adolescenti disabili ho anche posto l'accento sulla necessità di consolidare modalità di attaccamento sicuro, rapporti affettivi stabili e realmente profondi e autentici, come finalità assai importante a cui tendere. La scuola forse non può fare molto ancora per contribuire a realizzare questo obiettivo, ma mi pare che taluni modelli operativi che si stanno diffondendo nel modo di lavorare e di agire della pedagogia speciale anche nella scuola italiana vadano nella direzione giusta. Modelli come l'*Index per l'Inclusione* (Dovigo, 2014), originariamente sorti nell'area anglosassone, propendono infatti per una visione del concetto di inclusione che contempla ambiti assai diversificati della vita scolastica e sociale, e che punta a un miglioramento dei processi d'integrazione a tutto tondo da più punti di vista possibili. Essi mirano alla finalità assai avanzata di una scuola e di una comunità che si costituiscano come uno spazio di vita progressivamente migliorabile, per il bene comune di tutti suoi membri al proprio interno.

Proprio questo aspetto mi sembra opportuno sottolineare, a margine del discorso sulla società narcisistica che si è cercato di richiamare in queste pagine in rapporto alle dinamiche adolescenziale: il fatto che per inclusione non si possa intendere un semplice processo di annessione, di adattamento di un soggetto ad un contesto. La vera inclusione sociale si realizza quando a monte si creano le premesse per una autentica trasformazione dei contesti, in modo da renderli realmente fruibili per tutti coloro che in essi si trovano a vivere la loro esperienza personale e condivisa.

Questo tipo di ideale pedagogico lotta contro le patologie sociali all'opera nella nostra società, si batte contro i dettami e la natura di una visione dell'integrazione come adattamento acquiescente, e in questo senso non diverge da quanto sostenuto da altri ambiti del pensiero pedagogico contemporaneo, come in particolare si configurano il pensiero e il punto di vista di una pedagogia critica (Colicchi, 2009; Spadafora, 2010).

Si tratta di esaltare, vale a dire, il messaggio di un pensiero pedagogico che lotti in tutto e per tutto a favore di una visione alta dell'emancipazione sociale, intesa come liberazioni dai condizionamenti e come sviluppo di potenzialità (Cambi, 2010).

Ciò significa battersi per una posizione se vogliamo di minoranza, di fronte al conformismo imperante, ma che non si rassegna all'accettazione delle cose per come stanno attualmente. Significa riconoscere che la nostra società ha molti problemi, che sotto taluni aspetti sta addirittura peggiorando rispetto al passato, di fronte a una crisi sociale che è non solo economica o finanziaria, ma prima di tutto anche di valori etici e di relazioni umane significative. Ecco che anche guardare ai processi d'inclusione sociale della persona disabile viene a costituire un importante tassello verso un ideale, una visione e un progetto pedagogici complessivi di autentico miglioramento della qualità della vita, nella direzione della libertà, della democrazia, della solidarietà umana, di nuovi modi di convivenza sociale e civile.

Tradotto in termini concreti e operativi, a conclusione di alcuni spunti di riflessione su cui ho insistito in questo contributo, si vuole sottolineare qui come la vera inclusione sociale passi attraverso una opposizione ai dettami della società del narcisismo e dell'edonismo del tempo contemporaneo. Si tratta vale a dire per gli educatori di lavorare per costruire setting d'intervento nella comunità e nei gruppi di bambini e adolescenti, in cui tali soggetti possano interagire tra di loro positivamente animati da legami di amicizia sincera, autentica e solidale. Se questo fine appare più realizzabile nelle età dell'infanzia e della fanciullezza, più complicato appare senz'altro impiantarli nel momento evolutivo dell'adolescenza, una fase in cui la persona si rende meno raggiungibile affettivamente dagli adulti e più incline a elaborare una modalità di pensiero e d'interazione propria, che attualmente mette in primo piano il rapporto con i propri coetanei adolescenti, dai quali gli adulti sono tendenzialmente esclusi e relegati ai margini.

Ciò costituisce un processo naturale e fisiologico con molti aspetti largamente positivi, ma non possiamo misconoscere quanto altrettanto gli adolescenti di oggi abbiano bisogno da parte degli adulti di punti di riferimento solidi, per resistere al canto delle sirene della società del narcisismo, nei suoi aspetti deteriori a cui si è fatto riferimento in queste pagine. Solo un gruppo adolescenziale infatti in grado di accostare autenticamente il dolore depressivo del processo di crescita può fondarsi su legami di attaccamento sicuro al proprio interno, in grado di fungere da battistrada per il sostegno e la piena inclusione della diversità, a cominciare dalla piena accoglienza della persona con una grave disabilità, con o senza un deficit cognitivo.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth M.D.S. et Al., *Patterns of attachment: A psychological study of Strange Situation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1978.
- Ammaniti M., *La famiglia adolescente*, Roma-Bari, Laterza, 2015.
- Barale P., Ucelli S., *La debolezza piena. Il disturbo autistico dall'infanzia alla vita adulta*, in Ballerini A., Barale F., Gallese F., Ucelli S., *Autismo. L'umanità nascosta*, Torino, Einaudi, 2006.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Blos P. (1962), *L'adolescenza in una prospettiva psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli, 1971.
- Booth T., Ainscow M. (2002), *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione a scuola*, Trento, Erickson, 2008.
- Bowlby J. (1973), *Attaccamento e perdita*, vol. 2, *La separazione dalla madre*, tr. it. Torino, Boringhieri, 1975.
- Caldin R., *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, in «Pedagogia oggi», 2012, pp. 11-25.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma, 2009.
- Dagna M. e Margaria A., *Autismo e sessualità*, in Keller R. (a cura di), *I disturbi dello spettro autistico in adolescenza e in età adulta*, Trento, Erickson, 2016, pp. 233-257.
- Di Chiara G., *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*, Raffaello Cor-

- tina, Milano, 1999.
- Dovigo F., *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci, 2014.
- Ehrenberg A. (1998), *La fatica di essere se stessi*, tr. it. Torino, Einaudi, 2010.
- Elias N. (1969), *La società degli individui*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1990.
- Elliott A., Lemert C., *Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione*, tr. it. Einaudi, Torino, 2006.
- Erikson E.H. (1968), *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974.
- Giaconi C., *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Havighurst R.J., *Developmental task and education*, New York, Davis Mc Kay, 1952.
- Jones E., *Some problems of adolescence*, in *Papers of Psychoanalysis*, London, Tindall & Cox, 1922.
- Lasch C. (1979), *La cultura del narcisismo*, tr. it. Bompiani, Milano, 1981.
- Lasch C. (1984), *L'io minimo*, tr. it. Feltrinelli, Milano, 1996.
- Loiodice I., *Inclusione sociale*, in «Pedagogia oggi», 1, 2013, pp. 209-219.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J., *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation*, in Bretherton I., Waters E. (a cura di), *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 209, 1985, pp. 66-106.
- Mancia M., *Narcisismo*, Boringhieri, Torino, 2010.
- Meltzer D., *Teoria psicoanalitica dell'adolescenza*, in *Quaderni di psicoterapia infantile*, 1, 1978, pp. 15-32.
- Neubauer J. (1992), *Adolescenza fin-de-siècle*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Novelletto A., *Psichiatria psicoanalitica dell'adolescenza*, Roma, Borla, 1991.
- Novelletto A., *L'adolescente. Una prospettiva psicoanalitica*, Roma Astrolabio, 2009.
- Palmonari A., *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Pavone M. (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*, Trento, Erickson, 2009.
- Pavone M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014.
- Piaget J., Inhelder B. (1955), *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, Firenze, Giunti, 1971.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Rampazi M., *Il tempo biografico*, in A. Cavalli (1985), *Il tempo dei giovani*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- Recalcati M., *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza*, Trento, Erickson, 2011.
- Recalcati M., *L'uomo senza inconscio*, Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010.

- Speltini G., *Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico*, in Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Ulivieri S., *La pedagogia sociale come metafora emancipativa*, in V. Sarracino, M. Striano (a cura di), *Pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Pisa, 2001, pp. 317-337.
- Ulivieri S., *Dalla differenza come valore e diritto, alla relazione di "cura" e accoglienza dell'altro da sé*, in «Metis», Numero Speciale, 2017, pp. 9-17.
- Vygotsky L. (1934), *Pensiero e linguaggio*, tr. it. Roma-Bari, Laterza 1990.
- Zappaterra T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.
- Zappaterra T., *Guardarsi e non rifiutarsi. Immagine corporea, genere e disabilità*, in Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S., *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, pp. 227-241, Pisa, Edizioni ETS, 2013.

Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro

MARIA GRAZIA LOMBARDI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Salerno

Corresponding author: mlombardi@unisa.it

Abstract. This work analyzes the theme of intercultural education through the pedagogical category of the possible utopia which, in the intercultural educational reflection, necessarily refers to the idea of pedagogical space. In this direction the reflections move from a fundamental question. What is the pedagogical space of intercultural education? So what is the educational space of the meeting with each other? It is through this question that work moves from the hypothesis that pedagogical spaces in the meeting with each other can create that one and only humanity, pedagogically meant uniqueness, as the uniqueness of human rights.

Keywords. education, intercultural, utopia, relationship, meeting

Scrivere di intercultura, oggi, significa certamente *occuparsi* di una emergenza educativa, sociale e culturale, ma significa anche orientare lo sguardo pedagogico nella direzione di una *utopia possibile*. Una ipotesi, quella dell'utopia possibile, che rinvia ad una apparente contraddizione – che nel linguaggio grammaticale è definita un ossimoro – ma che utilizziamo in questa sede, richiamandoci alla filosofia di Gramsci, nel significato di potenziale «salto critico ed emancipativo dalla prassi esistente alla prassi possibile»¹.

Quando Gramsci analizza, nei *Quaderni del carcere*, la filosofia della prassi, mette al centro della sua riflessione filosofica una indissolubile unità tra teoria e prassi capaci di porsi come «superamento del modo di pensare preesistente. Quindi come critica del «senso comune» (dopo essersi basata sul senso comune per mostrare che «tutti» sono filosofi e che non si tratta di introdurre ex-novo una scienza nella vita individuale di tutti, ma di innovare e rendere «critica» un'attività preesistente) e della filosofia degli intellettuali, che è quella che dà luogo alla storia della filosofia»².

Si tratta di una filosofia che nasce come critica concreta del pensiero esistente e che, nel suo porsi come momento di riflessione teorico-pratica, evidenzia nell'atteggiamento critico quel superamento del modo di pensare che, oltre l'atto puro gentiliano, propone l'atto storico come consapevole e concreta unità tra un soggetto ed un oggetto storicamente determinati. L'utopia possibile risiede, proprio, in questo riconoscimento.

L'educazione interculturale fa i conti con la dimensione dell'utopia possibile nella misura in cui *tende al bene, progetta in vista di un orizzonte di condivisione senza per*

¹ M.G. Lombardi, *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*, Pensa Multimedia, Lecce 2015, p.13.

² A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Einaudi, Torino 2014, 8,220; Q 1080.

questo divenire «una istanza puramente teorica di perfettibilità umana e sociale che allontanerebbe la pedagogia dalla sua struttura originaria di disciplina teorico-pratica»³.

Una utopia che ci obbliga ad interrogarci sulla dialettica tra presente, passato e futuro e che, nel solco di una riflessione educativa interculturale, rinvia necessariamente all'idea di *spazio pedagogico*. Nello specifico le nostre riflessioni muovono da un interrogativo di fondo: qual è lo spazio pedagogico dell'educazione interculturale? E quindi qual è lo spazio educativo dell'incontro con l'altro?

Mario Gennari, riflettendo sulla *pedagogia degli ambienti educativi*, ne evidenzia la triplice articolazione in «spazio scolastico, abitativo e sociale»⁴, che, certamente, costituiscono anche alcuni tra gli spazi pedagogici relativi all'educazione interculturale; spazi che devono necessariamente articolarsi in una temporalità piena e consapevole poiché l'educazione interculturale necessita di un'azione che certamente agisce nel presente e si proietta nel futuro, ma a partire dalla consapevolezza di un passato *fondativo e formativo* che, come scrive Gennari una «sarà la condizione del futuro (...). Il passato per così dire protegge il futuro. Lo rende possibile!»⁵

L'educazione interculturale, come campo di studi multidisciplinare, richiede un approccio di analisi e di intervento piuttosto articolato e complesso e non tanto perché, come emerge dai recenti studi delle neuroscienze, i fenomeni migratori rinviano ad una continua riorganizzazione cerebrale⁶, quanto piuttosto perché l'educazione interculturale «si configura come la risposta in termini di prassi formativa alle sfide poste dal mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri sia il nuovo mondo delle interdipendenze»⁷.

Modificare gli abiti cognitivi con cui ci rappresentiamo gli stranieri significa educare ad una progettualità pedagogica in grado di favorire innanzitutto il passaggio, così come proposto da Kant, dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità, ma anche da una società incentrata sui temi della solidarietà e della tolleranza ad una società interculturale che è insieme progetto, condivisione, dialogo e cura educativa.

La complessità, insieme alla dimensione utopica di tale progettualità pedagogica, è già nel titolo di un recente lavoro di Zygmunt Bauman *Stranieri alle porte*⁸.

³ Ivi, p.12.

⁴ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1997, p.7.

⁵ Ivi, p. III.

⁶ «L'immigrazione è solitamente un'esperienza dura e mai conclusa per il cervello adulto, dato che richiede una massiccia riorganizzazione di ampie zone della corteccia. È qualcosa di ben più difficile che imparare semplicemente cose nuove, poiché la nuova cultura è in competizione plastica con i network neurali il cui periodo critico dello sviluppo si è svolto nella terra d'origine. Una buona integrazione, con qualche eccezione, richiede almeno una generazione. Solo i bambini immigranti, che vivono il loro periodo critico nella cultura d'arrivo, possono sperare di trovare l'immigrazione meno disorientante e traumatizzante. Per la maggior parte delle persone, invece, lo choc Culturale è uno choc cerebrale. Le differenze culturali sono così persistenti perché, quando apprendiamo la nostra cultura d'origine e questa viene cablata nel cervello, diventa per noi come una seconda natura, apparentemente naturale come molti degli istinti con cui siamo nati» (N. Doidge, *Il cervello infinito*, Ponte alle Grazie, Milano 2007, pp.312-313).

⁷ R. Roig Vila, M.Fiorucci (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre 2010, p.139.

⁸ Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, Laterza, Roma-Bari 2016.

È proprio a partire dagli studi del sociologo che proveremo a declinare gli spazi pedagogici, nello specifico quello abitativo e sociale, dell'educazione interculturale.

Dopo un'attenta analisi delle cause dell'attuale crisi migratoria, lo studioso scrive: «La produzione di persone *in esubero* (*localmente inutili* – ovvero numericamente in eccesso e inoccupabili – a causa del progresso economico, oppure *localmente inaccettabili* – ovvero rifiutate – a causa di disordini, conflitti e scontri dovuti alle trasformazioni sociali/politiche e alle lotte di potere che ne derivano) è parte integrante del nostro stile di vita moderno»⁹.

Quello che colpisce, nell'accurata e realistica descrizione del fenomeno, sono le riflessioni sulle percezioni che lo straniero suscita nella comunità ospitante: percezioni di timore legato all'ansia, alla paura che i fenomeni migratori, connessi all'imprevedibilità di ciò che è *altro da me*, generano.

Bauman parla di *panico da migrazione* proprio per evidenziare la portata del fenomeno e le ripercussioni che, in termini di percezione dell'altro, esso lascia emergere.

Il panico da migrazione diviene, nella sua forma estrema, la dimensione costitutiva dello spazio abitativo e sociale nei confronti dello *straniero*.

E non basta immaginare da quali atrocità lo straniero fugga, con quanta sofferenza giunga vivo dopo aver visto i suoi compagni morire; il *panico da migrazione* permea tutti i livelli della «società della prestazione»¹⁰, perché, nella società della prestazione, caratterizzata dalla competizione individuale, non c'è spazio per l'inefficienza e non c'è tempo per *la negatività dell'esperienza*¹¹. Anzi, i protagonisti della società della prestazione – che è l'esito di un processo di individualizzazione, nel quale l'identità sociale si costruisce attraverso i consumi ed il mercato – sono destinati «alla progressiva erosione dei legami di comunità che porta alla vulnerabilità, alla volatilità e infine allo smantellamento di collettività un tempo coese»¹².

Si tratta di una società che ha esasperato quel passaggio dalla dimensione organica della comunità (*Gemeinschaft*) alla dimensione artificiale della società (*Gesellschaft*)¹³, perdendo di vista lo spazio umano, relazionale, educativo, dell'incontro con l'altro.

Né un possibile richiamo al messaggio kantiano della *Pace perpetua* potrebbe ridurre il diffondersi del *panico da migrazione* che struttura e diffonde il paradigma dell'*ostilità*.

L'opera di Kant, pubblicata nel 1795, pur analizzata negli anni in termini di utopia politica, sembra riemergere, con particolare vigore e attualità, anche nel momento storico attuale. Essa, infatti, suddivisa in diversi articoli – tra cui quelli relativi alle tre garanzie (empirica, naturale e morale) – mette in evidenza la possibilità, per gli uomini, di raggiungere una dimensione di pace.

La *pace perpetua* è considerata vantaggiosa, per gli uomini, per tre ordini di motivi: perché la condizione umana fondata sul principio della convivenza è consapevole che non può esistere una espansione territoriale illimitata, motivo per il quale occorre raggiungere una situazione di vita in comune pacifica; perché attraverso tale presupposto è

⁹ Ivi, p.5.

¹⁰ Ivi, p.49.

¹¹ H. Byung-Chul, *La società della stanchezza*, Nottetempo, Roma 2012.

¹² Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, cit, p.93.

¹³ F. Tönnies, (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Reislad Leipzig trad. it. Comunità e società, Edizioni di comunità, Milano, 1963.

possibile sospendere la condizione naturale di lotta permanente e, infine, per un ordine morale, poiché, essendo la pace raggiungibile, è dovere umano perseguirla¹⁴.

Nella filosofia kantiana, naturalmente, non si «postula il venir meno della distinzione tra i vari territori, paesi, Stati dotati di sovranità territoriale e di autogoverno considerati e trattati dalla rispettiva popolazione come propria legittima madrepatria, ma un <<diritto (...) di proporsi come membri della società>>, vale a dire di comunicare, avviare una interazione amichevole e infine cercare di stabilire legami di amicizia mutuamente vantaggiosi e, si presume, forieri di arricchimenti personali. A tal fine Kant chiede che all'ostilità subentri l'ospitalità»¹⁵ attraverso un accordo tra la politica e la morale. In questa direzione il filosofo distingue il *politico morale* dal *moralista politico*. Le azioni messe in atto da queste due figure si esplicitano su due dimensioni: se, infatti, il primo segue i dettami della ragione morale, il secondo usa la morale per le sue azioni politiche. È chiaramente il *politico morale* colui che può garantire nella società lo strutturarsi della pace perpetua favorendo altresì il passaggio dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità.

È chiaro che, da un punto di vista pedagogico, il passaggio dal paradigma dell'ostilità al paradigma dell'ospitalità non esaurisce né è in grado di portare a compimento, negli spazi abitativi e sociali, l'educazione interculturale, ma ne costituisce una prima e necessaria articolazione. È, infatti, nel passaggio dal principio dell'ostilità a quello di reciproca ospitalità, inteso come attenzione all'altro, che è racchiuso quel tendere al bene, quel progettare in vista di un orizzonte di condivisione che orienta lo sguardo pedagogico dell'educazione interculturale nella direzione di una *utopia possibile*, perché il paradigma dell'ostilità *riduce* nella percezione del mondo moderno lo straniero ad *altro*. «Quegli altri sono esclusi dallo sguardo, dall'attenzione e dalla coscienza di tutti noi (...) e anche quando gli altri riescono ad accedere al nostro mondo, le entrate e le uscite passano per stretti corridoi, sono filtrate da telecamere, lettori di impronte digitali, rilevatori di armi, virus, batteri, pensieri e ricordi. Se improvvisamente abbiamo notato la loro presenza, di solito è accaduto perché abbiamo scoperto un passaggio tra quelle due grandi categorie di cui fino ad allora non ci si era quasi accorti (...). Ciò non significa che, pungolati dai rimorsi, abbiamo improvvisamente deciso di toglierci i paraocchi. In realtà sono stati gli altri, presentandosi in massa alla nostra porta di casa, a costringerci a guardare in faccia alcuni aspetti della reale condizione del mondo che ci erano rimasti comodamente e confortevolmente invisibili»¹⁶.

È a partire da questa invisibilità che si struttura la categoria dell' indesiderato/ inaccettabile che è alla base del paradigma dell'ostilità.

Invisibilità, ostilità, nel migliore dei casi, ospitalità, sono le dinamiche che strutturano, nella loro forma estrema, gli spazi della società attuale nei confronti dello *straniero* e che chiedono alla pedagogia, di essere ripensati attraverso nuove categorie epistemologiche.

In questa direzione, particolare significato assume l'ipotesi di *Paideia Empatica* di Bellingreri (2005) nella quale «l'empatia pedagogica percepisce l'altro come una prospettiva singolare ed unica aperta sul mondo»¹⁷. È dunque in questa singolarità, unicità ed

¹⁴ I. Kant (1795), *Per la pace perpetua Un progetto filosofico di Immanuel Kant*, Rizzoli, Milano, 2003.

¹⁵ Z. Bauman, *Stranieri alle porte*, cit, p.63.

¹⁶ Ivi, p.77.

¹⁷ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p.339.

apertura che è possibile abitare gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro. È nella singolarità dell'uomo cosciente di sé di stampo agostiniano che ci si apre all'umanità, ed è nella singolarità relazionale di San Tommaso che l'essere persona si realizza nell'alterità e nell'apertura agli altri e all'Altro.

Tra gli spazi pedagogici dell'educazione interculturale, lo spazio scuola assume un ruolo primario, poiché essa si pone quale luogo istituzionale dell'agire educativo-didattico, in cui è la stessa *relazione* educativa scolastica a costituirsi quale luogo di *educazione alla convivenza civile*¹⁸.

Sirignano scrive che «la scuola si presenta come il luogo privilegiato per una formazione interculturale in quanto essa è istituzionalmente deputata, non solo all'istruzione, ma anche alla trasmissione di modelli di comportamento e alla formazione complessiva del soggetto inteso come essere sociale»¹⁹; in questo senso, dunque, lo spazio scuola può assumere quelle caratteristiche di un *laboratorio di ricerca delle differenze*²⁰ in cui ripensare e ricostruire, senza per questo assimilare o annullare la propria individualità.

La scuola italiana, secondo i dati del MIUR, ha visto negli ultimi anni un aumento progressivo delle iscrizioni degli alunni con cittadinanza non italiana in tutti gli ordini e gradi scolastici, fino a «raggiungere nel 2012/13 l'incidenza complessiva dell'8,8% che si articola come segue: 9,8% nella scuola primaria e nella scuola dell'infanzia, 9,6% nella secondaria di primo grado e 6,6% nella secondaria di secondo grado. La scuola primaria accoglie il maggior numero di iscritti con cittadinanza non italiana (276.129 alunni), seguita per la prima volta dalle scuole secondarie di secondo grado (175.120 studenti), dalle secondarie di primo grado (170.792 alunni) e dalle scuole dell'infanzia (164.589 alunni)»²¹.

Si tratta di dati che evidenziano nella presenza di alunni con cittadinanza italiana un elemento strutturante la scuola italiana che si trova a fare i conti non, come accadeva per il passato, con un fenomeno eccezionale, quanto piuttosto con una quotidianità in continua crescita. Ecco dunque che alla scuola è affidato «il difficile compito di promuovere il passaggio da un pensiero autocentrato e monolitico a un pensiero nomade e migrante, con cui imparare a coniugare vicino e lontano, particolarità e universalità, a difendere l'autonomia intellettuale, a contrastare la dipendenza e l'uniformazione, a contribuire all'elaborazione di un progetto comune di superamento e di rimozione delle vecchie e nuove forme di intolleranza, di discriminazione, di separazione e di esclusione. In una fase storica in cui le nostre città sono diventate meta di intere popolazioni migranti, l'educazione interculturale realizzata a scuola si pone come una irrinunciabile priorità per trasformare un evento carico di possibile conflittualità in un'irripetibile opportunità di analisi e di riflessione sui limiti della monocultura e dell'etnocentrismo, e per porre le basi di una storia comune e solidale»²².

In questa direzione, ai docenti è affidato il difficile e delicato compito di una educazione interculturale che tenga conto della dinamicità del modello scolastico intercultu-

¹⁸ L. Clarizia, *La relazione educativa scolastica quale luogo di educazione alla convivenza civile*, in AA.VV., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. XLV Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2007, pp.201-206.

¹⁹ F.M. Sirignano, *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, ETS, Pisa 2007, p.32.

²⁰ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Laterza, Bari-Roma 2002.

²¹ MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale 2014-2015.

²² F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, cit. p.42.

rale italiano. Così come evidenziato dall'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale* (MIUR 2007), «il modello italiano è strutturalmente dinamico, nonostante il fenomeno migratorio stia assumendo caratteri di stabilizzazione (...). La dinamicità del modello deriva inoltre in maniera imprescindibile dall'età dei soggetti che richiede comprensione e rispetto dei tempi non standardizzati di crescita»²³.

È chiaro che, per poter progettare a scuola, così come nei contesti educativi in generale, una educazione interculturale, risulta fondamentale acquisire una competenza interculturale. Numerosi sono gli studi e i modelli di competenza interculturale presentati, al punto che il Rapporto Mondiale dell'UNESCO (2009) invita a promuovere tale competenza nei confronti di tutti gli operatori che si occupano di educazione formale e informale.

Non è questa la sede per analizzare i modelli di competenza interculturale, di cui vi è ampia bibliografia nazionale ed internazionale; tuttavia nella nostra ipotesi di scuola quale spazio pedagogico dell'educazione interculturale trova particolare riscontro il modello dinamico di Darla Deandorff²⁴.

La studiosa definisce la competenza interculturale attraverso un apprendimento che si struttura lungo tutto l'arco della vita di un individuo nel quale possiamo distinguere quattro dimensioni: le attitudini (apertura, rispetto), la conoscenza culturale, le abilità interculturali ovvero la capacità di riflettere su questioni interculturali e la capacità d'interagire in maniera costruttiva. Tutte e quattro le dimensioni s'influenzano reciprocamente poiché gli esiti di ciascuna istanza d'interazione interculturale possono impattare negativamente o positivamente sulle attitudini, la conoscenza, le abilità e la riflessione degli attori²⁵. Si tratta dunque non tanto di acquisire delle abilità da mettere in pratica quanto piuttosto di costruire quegli *abiti cognitivi* che ci consentono di rappresentare l'altro attraverso una progettualità educativa interculturale.

La progettualità di una competenza interculturale, così intesa, nella società della prestazione, si trova a fare i conti con quella *utopia possibile* che orienta la nostra ipotesi sugli spazi pedagogici dell'educazione interculturale. Si tratta di quel salto critico, gramscianamente inteso, dalla dimensione dell'esistente, ciò che realmente è, alla dimensione del possibile, ciò che può divenire.

In questa direzione bisogna chiedersi *cosa* la crisi migratoria, che costituisce la realtà esistente, può divenire attraverso quel salto critico ed emancipativo alla prassi possibile. Quale traiettoria può indicare il «superamento del modo di pensare preesistente (...) del senso comune»²⁶. La risposta è nella direzione educativa; alla pedagogia, cioè, resta il difficile compito di diffondere negli spazi abitativo-sociale e scolastico i principi dell'educazione interculturale.

Si tratta di provare a mettere in pratica il messaggio kantiano della *pace perpetua* favorendo anche il passaggio dalla dimensione dell'empatia, intesa come capacità di met-

²³ MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007, p.5.

²⁴D. K. Deandorff, *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale, Vol. 10 N. 3: 241-266, 2006.

²⁵ Ibidem.

²⁶ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Einaudi, Torino 2014, 8,220; Q 1080.

tersi nei panni dell'altro, alla dimensione dell'exotopia, intesa come una capacità relazionale complessa che ci consente di comprendere l'altro quando si presenta come caratterizzato da una profonda diversità ideologica e/o culturale.

In questo senso l'exotopia «permette di farsi carico dello spazio, mai eliminabile, tra un Io e un Tu, all'interno della relazione interpersonale considerandolo non già come elemento capace di suscitare diffidenza, paura, e finanche rifiuto, bensì come opportunità di realizzare un incontro, nonostante la consapevolezza di una sostanziale diversità tra me e l'altro»²⁷, riducendo il diffondersi del *panico da migrazione*.

Non è un caso che Gennari²⁸ includa in una unica dimensione *la formazione, l'educazione intersoggettiva, interetnica, interculturale*: vi è il soggetto, poi la sua capacità di costruire relazioni ed è nella sua intersoggettività che la persona è in grado di stabilire «una connessione di relazionalità umane intessute di reciprocità»²⁹. In questa reciprocità relazionale l'educazione interculturale può attingere la forza dialettica per superare quel *panico da migrazione* e per costruire quegli *abiti cognitivi* attraverso cui educare all'exotopia che, ricordando le parole di Bachtin³⁰, costituisce la più importante strada per la comprensione.

Gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro ritrovano dunque nella *Paideia empatica*³¹ quelle categorie pedagogiche che definiscono l'ontologia *a rete* dell'intercultura – *cultura, alterità/differenza, pluralismo, incontro, tolleranza, accoglienza, dialogo/integrazione, diritti, soggetto, etica, comunità/agorà, métissage* – che, come scrive Cambi «ci appaiono costitutive ontologicamente e atte a ben definire quell'oggetto-processo-complesso/confittuale che è l'intercultura»³².

È forse in questa direzione che gli spazi pedagogici nell'incontro con l'altro possono dar vita a quella *sola ed unica umanità* di cui parla Bauman, *unicità* pedagogicamente intesa, come *unicità dei diritti umani*.

Riferimenti Bibliografici

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi, 2000.
 Bauman Z., *Stranieri alle porte*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
 Bauman Z., *L'enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003.
 Bellantoni D., Cucco M., *Dall'empatia all'exopatìa: la diversità come opportunità di crescita. Una riflessione analitico-esistenziale*, in “Ricerca di Senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana”, n.3 Ottobre, 2016, Trento, Erickson, 2016.
 Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
 Cambi F., *Per una pedagogia dell'intercultura*, in “Studi sulla formazione”, 1-2014, pp.

²⁷ D. Bellantoni, M. Cucco, *Dall'empatia all'exopatìa: la diversità come opportunità di crescita. Una riflessione analitico-esistenziale*, in Ricerca di Senso. Analisi esistenziale e logoterapia frankliana, n.3 Ottobre, 2016, Erickson, Trento 2016.

²⁸ M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006/2015.

²⁹ Ivi, p.315.

³⁰ M. Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi 2000.

³¹ A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, cit.

³² F. Cambi, *Per una pedagogia dell'intercultura*, in Studi sulla formazione, 1-2014, pp. 71-76 Firenze University Press, p.74.

- 71-76 Firenze University Press.
- Cambi F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spadafora G., *Pedagogia generale: identità, modelli, problemi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 2001.
- Clarizia L., *La relazione educativa scolastica quale luogo di educazione alla convivenza civile*, in AA.VV., *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. XLV Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2007, pp.201-206.
- Demetrio D., *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Deandorff D. K., *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, "Rivista di Studi sull'Educazione Internazionale", Vol. 10 N. 3: 241-266, 2006.
- Doidge N., *Il cervello infinito*, Milano, Ponte alle Grazie, 2007.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una Pedagogia dell'interculturale*, Milano, Vita e pensiero, 2000.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006/2015.
- Giusti M., *Pedagogia Interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*, Bari, Laterza, 2005.
- Kant I. (1795), *Per la pace perpetua Un progetto filosofico di Immanuel Kant*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Lombardi M.G., *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- MIUR, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.
- MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana La scuola multiculturale nei contesti locali*, Rapporto nazionale 2014-2015.
- Pinto Minerva F., *L'intercultura*, Bari-Roma, Laterza, 2002.
- Portera A. (a cura di), *Pedagogia Interculturale in Italia e in Europa*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- Portera A., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La scuola, 2004.
- Portera A., *Globalizzazione e Pedagogia Interculturale*, Trento, Erickson, 2006.
- Portera A. (a cura di), *Educazione interculturale nel confronto internazionale*, Milano, Guerini, 2006.
- Rapporto Mondiale UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, Parigi, 2009.
- Roig Vila R., Fiorucci M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Alcoy & Roma: Marfil & Università degli Studi Roma Tre 2010.
- Sirignano F.M., *La società interculturale. Modelli e pratiche pedagogiche*, ETS, Pisa 2007.
- Tönnies F., (1887), *Gemeinschaft und Gesellschaft*, Reislad Leipzig trad. it. *Comunità e società*, Milano, Edizioni di comunità, 1963.

La professionalità educativa in ambito penitenziario: l'Educatore e il suo ruolo pedagogico

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: mariarita.mancaniello@unifi.it

Abstract. The role of the educator in the penitentiary context is central to making the principle of imprisonment as rehabilitative in accordance with Art. 27 of the Italian Constitution. Difficult and complex role, that demands a strong pedagogical competence and must aim at the design of a new existence. An educational project that requires you to focus on the relationship between educator and person in custody and that focuses on the process of change the subject and its potential autopoietic.

Keywords. prison, penitentiary, pedagogy, educator, existential design

1. La professionalità pedagogica nella realtà penitenziaria

Con la riforma penitenziaria del 1975 legge 354/75, che recepisce i principi espressi dal documento delle Nazioni Unite “Regole Minime per il trattamento dei detenuti (1955) e il dettato Costituzionale che all’art. 27 esprime il significato della pena in uno stato di diritto, alla persona detenuta viene riconosciuto appieno di essere un soggetto a cui vanno garantiti i diritti civili e tutto l’ordinamento centra il suo obiettivo principale nella risocializzazione o rieducazione della persona reclusa.

Fin dal primo articolo dell’Ordinamento Penitenziario si dichiara questo obiettivo, esprimendo che “il trattamento penitenziario deve essere conforme ad umanità e deve assicurare la dignità della persona [... ed] è improntato ad assoluta imparzialità, senza discriminazioni in ordine a nazionalità, razza e condizioni economiche e sociali, a opinioni politiche ed a credenze religiose”.

Per poter attuare tale dovere, il legislatore pone come necessario un intervento individualizzato, che tenga conto della specificità della persona e delle sue esigenze soggettive. La figura dell’educatore penitenziario – oggi definito *funzionario della professionalità giuridico-pedagogica* – è, quindi, stata introdotta nell’organico penitenziario e ritenuta professionalità indispensabile per l’educazione dei soggetti detenuti con il fondamentale compito di programmare e seguire i percorsi *educativo-trattamentali*. All’Educatore, infatti, è affidato il compito, partendo dai reali bisogni dei destinatari – che inevitabilmente cambiano e divengono sempre più complessi – di trasformare il sapere pedagogico in azione educativa attraverso le attività che è chiamato a realizzare e che vengono annunciate nel Progetto Pedagogico di ogni Istituto penitenziario, così come indicano gli articoli specifici dell’Ordinamento penitenziario del 1975.

L’educatore in tale contesto è oggi una professione con una molteplicità di funzioni di coordinamento e con una pluralità di incarichi e di responsabilità, legate alla gestione

del progetto Pedagogico di Istituto, che si vanno a sommare alle funzioni primarie previste dall'ordinamento che recitava:

gli educatori partecipano all'attività di gruppo per l'osservazione scientifica della personalità dei detenuti e degli internati e attendono al trattamento rieducativo individuale o di gruppo, coordinando la loro azione con quella di tutto il personale addetto alle attività concernenti la rieducazione. Essi svolgono, quando sia consentito, attività educative anche nei confronti degli imputati. Collaborano, inoltre, nella tenuta della biblioteca e nella distribuzione dei libri, delle riviste e dei giornali (Ordinamento Penitenziario, 1975, art. 354)

Appare immediatamente evidente come uno dei primi incarichi che viene attribuito all'educatore, l'osservazione scientifica della personalità della persona detenuta, richieda una profonda competenza metodologica dell'osservazione, ma, soprattutto, di metodi e strumenti di analisi, così come di paradigmi e di criteri analitici ben fondati, per non cadere in forme stereotipate e dense di pregiudizi se non formate e organizzate nei propri saperi professionali.

Come riporta l'articolo 27 del regolamento di esecuzione, l'osservazione scientifica della personalità:

è diretta all'accertamento dei bisogni connessi alle eventuali carenze psico-fisiche, affettive, educative e sociali che sono state di pregiudizio all'instaurazione di una normale vita di relazione

Quello che emerge dall'osservazione deve essere funzionale alla programmazione del trattamento rieducativo «del condannato e dell'internato», così come previsto dall'articolo 13 dell'ordinamento penitenziario:

[...] L'osservazione è compiuta all'inizio dell'esecuzione e proseguita nel corso di essa. Per ciascun condannato e internato, in base ai risultati dell'osservazione, sono formulate indicazioni in merito al trattamento rieducativo da effettuare ed è compilato il relativo programma, che è integrato o modificato secondo le esigenze che si prospettano nel corso dell'esecuzione [...]

Il trattamento, come definito dall'art. 1 del regolamento di esecuzione, consiste nella programmazione di interventi diretti a sostenere gli interessi umani, culturali e professionali delle persone imputate, per le persone condannate viene specificato che devono essere finalizzati a promuovere un processo di modificazione degli atteggiamenti che sono di ostacolo ad una costruttiva partecipazione sociale.

Per realizzare tale scopo, l'educatore ha il compito di coordinare e pianificare interventi di assistenza, di istruzione, di promozione culturale, di formazione e di svago, definiti sulla base dei bisogni emersi in fase di prima osservazione, che assumono anche valenza rieducativa e che sono organizzate in concertazione con tutte le altre figure che partecipano sia all'osservazione che al trattamento. (Turco, 2011)

Tale gruppo di lavoro (D.P.R. 431/76), definito Gruppo per l'osservazione ed il trattamento (GOT) – è coordinato dal direttore d'istituto ed è composto dal personale dipendente dell'amministrazione, dall'educatore, dall'assistente sociale ma anche dal personale che si occupa della custodia, la polizia penitenziaria, che non è prevista dall'art. 28, ma viene esplicitamente inclusa nell'attività di osservazione dall'articolo 14 della legge 395 del 1990. In aggiunta per l'osservazione ed il trattamento ogni istituto

può avvalersi di professionisti esperti in psicologia, servizio sociale, pedagogia, psichiatria e criminologia clinica.

Un ulteriore ruolo dell'educatore è precisato nell'articolo 29 del regolamento di esecuzione:

La compilazione del programma di trattamento è effettuata da un gruppo presieduto dal direttore e composto dal personale e dagli esperti che hanno svolto le attività di osservazione indicate nel precedente articolo. Il gruppo di osservazione tiene riunioni periodiche, nel corso delle quali esamina gli sviluppi del trattamento praticato e i suoi risultati. La segreteria tecnica del gruppo è affidata, di regola, all'educatore.

Questa ultima parte relativa incarico affidato all'educatore dal regolamento, di assumere la responsabilità della segreteria tecnica del gruppo, è stata meglio definita da una circolare del Dipartimento dell'amministrazione penitenziaria, che esplicitava di competenza della segreteria tecnica queste azioni:

1. nel "*mantenimento dei collegamenti operativi*" tra i vari componenti dell'equipe per lo scambio d'informazioni riguardo al lavoro di ciascuna figura professionale;
2. nella preparazione della documentazione e degli atti relativi all'osservazione;
3. nell'aggiornamento dei casi, attraverso la periodica revisione dei programmi;
4. nell'assicurarsi che venga compilato nei tempi dovuti il *rapporto di sintesi*.

Proprio questa ultima questione del rapporto di sintesi è oggi una delle più annose perché gran parte del tempo di lavoro dell'educatore si concentra sulle relazioni, che richiedono una attenzione e una cura approfondite, proprio per la finalità di valutazione giuridica ad esse connesse. Tenendo di conto delle criticità, rimane comunque fondamentale il ruolo che l'educatore ha nel sistema penitenziario e nel percorso di vita della persona detenuta, motivo che ci spinge a significare il suo operato in chiave fortemente pedagogica e rieducativa (Bortolotto, 2012).

2. Il lavoro educativo nel contesto del carcere: un intervento complesso e paradossale

Gettando lo sguardo all'operatività dell'educatore, con l'ingresso in carcere, si attiva un periodo di osservazione della persona detenuta, sulla base della quale sarà poi definito il progetto di trattamento e i relativi interventi socio-educativi da attivarsi durante il periodo di reclusione. L'osservazione mira a individuare i percorsi personali e sociali che hanno portato il soggetto ad un determinato comportamento criminoso, e «a rilevare le carenze fisio-psichiche e le altre cause del disadattamento sociale» (art. 13 O.P.). L'osservazione è quindi finalizzata alla predisposizione di un programma rieducativo individuale da articolare con strumenti che sono principalmente l'istruzione, il lavoro, la religione, le attività culturali, ricreative e sportive, i contatti con il mondo esterno, i rapporti con la famiglia.

Risulta immediato comprendere come il paradigma scientifico, di tipo positivista, sia assolutamente inadeguato rispetto alla complessità dei processi di sviluppo del soggetto e delle variabili che intervengono nella formazione della personalità, ma ancor più di quanto sia poco tenuto di conto della stessa valenza che il contesto carcere ha nei confronti delle diverse espressioni relazionali e comportamentali del soggetto. Un modello del tutto inidoneo, soprattutto anacronistico rispetto alle stesse evoluzioni degli studi sulla devian-

za e sui suoi significati individuali e sociali, ritenendo ancora oggi il comportamento criminale come una patologia sociale da curare e trattare come se fosse una malattia del corpo sociale. Non ci addentriamo nelle questioni psico-sociali, sociologiche, antropologiche, pedagogiche e di tutte le scienze umane che si occupano dello studio dei fenomeni sociali, ma si sottolinea come questi siano ormai nella dimensione della complessità e della globalizzazione, ma anche della devianza in relazione ai cambiamenti radicali che la società sta esprimendo e di conseguenza di come il paradigma dell'osservazione sia del tutto inadatto rispetto alle azioni formative e trasformative che il tempo della reclusione può agire. Senza contare che tale paradigma non tiene di conto delle implicazioni della relazione dinamica e processuale tra *osservatore* e *osservato* e di come essa si intrecci e si articoli in modo specifico anche con quella del contesto in cui avviene l'osservazione e delle altre diverse figure che dominano il campo relazionale (Calaprice, 2010).

Per superare questa criticità, ormai a lungo al centro delle riflessioni nel dibattito sulla figura dell'educatore e del suo ruolo e delle sue funzioni, credo possa essere utile fare un percorso di analisi di quelle che sono le funzioni, ma soprattutto di portare a far emergere il potenziale educativo che tale figura può assumere nella vita delle persone detenute, sia in termini di progettazione dei percorsi educativi e di socializzazione, che di rilettura del proprio percorso di vita.

3. Agire pedagogicamente: dalla rieducazione alla progettazione esistenziale

Leggere la rieducazione in questa chiave significa dare vita ad profonda trasformazione della visione del mondo del soggetto, del suo modo di percepirsi, di osservare gli altri e le cose, del suo modo di mettersi in relazione con queste realtà e di procedere, quindi, nella scelta dei suoi atteggiamenti e dei suoi comportamenti (Cambi, 1996).

Anche se può sembrare una affermazione paradossale, intervenire sui soggetti devianti, per aiutarli a modificare il proprio agire, vuol dire mettere in un primo momento da una parte il comportamento problematico, per utilizzarlo solo come punto di partenza per rintracciare i motivi che hanno portato il soggetto ad assumerlo.

Il lavoro di rieducazione, in questa ottica, deve portare la persona detenuta a "ripensarsi" attraverso lo scorrere del tempo, cioè nel presente, nel passato e nel futuro. Proprio per questo, è di fondamentale importanza che il ripensamento sul proprio passato avvenga in modo critico ed analitico, ma è altrettanto importante riuscire a superare il concetto di «comportamento» come problema, per passare ad accogliere come problematica i processi che hanno portato il soggetto ad un certo modo di essere e di agire. In linea di principio, infatti, si potrebbe pensare che lo scopo della rieducazione sia quello di aiutare la persona a "superare" semplicemente il suo passato. Il processo di appropriazione critica è complesso, in quanto non si tratta di elencare tutte le condizioni oggettive che hanno alterato la personalità del soggetto, ma piuttosto di cogliere il collegamento, nato dalla sua visione del mondo, fra queste e il comportamento assunto. La rielaborazione della propria vita, quindi, comporta, da un lato, la presa di coscienza dei significati attribuiti alle proprie azioni passate e, dall'altro, la ricerca-individuazione di nuovi significati, nati da una diversa interpretazione della realtà (Di Profio, 2016).

I processi di cambiamento, che vengono messi in atto nell'intervento rieducativo, si devono svolgere necessariamente lungo un asse temporale orientato al futuro, con lo sco-

po di formare un soggetto capace di situarsi-proiettarsi nel domani e di progettare la sua esistenza attuale in funzione di scopi che raggiungerà con il tempo. Ogni persona, perciò, dovrebbe essere messa in condizione di elaborare consapevolmente scelte per “il domani”, motivo per cui la funzione dell’educatore non è tanto quella di presentare progetti già pianificati, ma di suscitare nella persona con cui lavora, pensieri proiettati nel tempo, incoraggiando la *voglia di pensare* al futuro e creando, contemporaneamente, progetti reali, concreti, fattibili, così da costruire un tempo soggettivo, fatto di ritorni, di momenti di indecisioni, di entusiasmo, di indifferenza, di riaggiustamenti continui e di rievocazioni.

Al centro del processo di ridefinizione di sé vi è quindi una persona che, con l’aiuto degli educatori, comincia a progettare un percorso di vita non solo finalizzato a recuperare competenze personali per l’integrazione sociale, quanto a trovare una propria dimensione esistenziale nuova (Bertin, 1983).

Realizzare un percorso rieducativo che si muova in questa direzione, non significa stabilire una vera e propria tabella di marcia rigida, una sequenza obbligata di tappe che devono essere sempre seguite tutte alla regola, una ricetta che stabilisce i tempi e le metodologie senza considerare le caratteristiche del soggetto direttamente coinvolto. Il modello proposto, al contrario, si presenta come un insieme coerente e flessibile di orientamenti, nei quali i vari momenti dell’intervento si intrecciano, si scambiano, si sovrappongono in una dinamica di modalità, di stili di interazione, tra due persone, funzionali allo sviluppo di un nuovo modo di approcciarsi al sociale per la persona detenuta, ma anche di un continuo formarsi all’alterità per l’educatore (Bertolini, 2001).

4. Conoscenza della persona: dal colloquio con “i nuovi giunti” alla progettazione del percorso educativo individualizzato

Il primo momento per l’intervento rieducativo riguarda la conoscenza della persona, della sua storia e del suo vissuto, in modo da raggiungere una comprensione della persona detenuta autentica e ricca di informazioni. Non si tratta, infatti, né di limitarsi a raccogliere il maggior numero di dati sulla vita e sull’ambiente familiare e sociale, né di valutare esclusivamente il suo livello intellettuale, ma soprattutto di capire come siano state vissute ed elaborate queste condizioni dal soggetto per giungere a una personale costruzione di convinzioni su se stesso, sugli altri e sulla realtà.

Il primo incontro fra l’educatore e la persona detenuta è tutt’altro che facile, scontato ed immediato, in quanto richiede un inedito passaggio da una situazione di radicale lateralità ad una di mutua conoscenza, di reciproco riconoscimento, un livello relazionale che non sempre si riesce a realizzare. Durante l’osservazione, la persona detenuta e l’educatore sono consapevoli del fatto che in quel momento si sta costruendo un processo di reciproca rappresentazione in base ai rispettivi atteggiamenti e comportamenti e per questo non sempre si manifestano i reali vissuti per permettere l’avvio della fase conoscitiva. La persona appena entrata in istituto è in una posizione subordinata rispetto all’educatore e, quindi, è lui ad essere il più vulnerabile all’ansia che nasce proprio dal fatto di trovarsi in un luogo dove si giocano i processi di conoscenza e di accettazione-valORIZZAZIONE reciproca. Con molta probabilità, la persona detenuta tenda a presentarsi con modalità centrate più sulla difesa che sulla fiducia, più sulla chiusura che sulla disponibilità. Le paure di chi sente sotto valutazione scaturiscono anche dall’immaginario che

il soggetto attribuisce all'educatore e dai discorsi e dagli atteggiamenti che la società ha avuto ed ha ancora nei confronti della devianza. Questa dinamica rimane nodo centrale per lo sviluppo della relazione educativa, ma la competenza professionale dell'educatore deve riuscire a lavorare su un doppio livello, da una parte, riuscendo a mettere da parte le attribuzioni, le rappresentazioni e i giudizi precostituiti e, dall'altra, sviluppando un proprio punto di vista personale, da mettere poi a confronto con le ulteriori informazioni sulla persona detenuta che potrà acquisire nel corso del tempo.

Per far fronte alla difficoltà e alla complessità dei primi momenti dell'incontro, l'educatore deve sospendere qualsiasi discorso informativo e creare uno sfondo neutro fra i «due mondi diversi», tra un educatore-persona e la persona-detenuta, in modo da costruire un contesto di fiducia e di accoglienza, nel quale i due soggetti si possono conoscere reciprocamente. Si tratta di usare un registro comunicativo capace di informare la persona di tutto quello che deve conoscere nell'ingresso nella detenzione, ma sapendo anche esprimere, attraverso i silenzi, gli sguardi, i movimenti, i discorsi interiori, le formule convenzionali, le frasi neutre, una densità di *comunicazione*, trasmettendo alla persona detenuta, in modo implicito che, anche se il suo scopo finale è quello di conoscerlo, egli desidera fortemente comprenderlo.

Una volta instaurato un primo contatto, l'educatore deve cercare di raggiungere una conoscenza più specifica e individuale. Conoscere l'altro significa sia procedere alla descrizione delle sue azioni irregolari, sia rintracciare ed isolare i fattori psicologici, sociali, educativi e biologici che hanno avuto nella sua vita un'importanza così grande, da aver assunto il ruolo di cause nelle azioni devianti. L'attenzione dell'educatore deve essere rivolta, comunque, non tanto alle caratteristiche dei comportamenti e dei reati della persona che ha di fronte, ma piuttosto a ciò di cui queste sono manifestazioni: la prospettiva non è quella di attribuire al comportamento deviante un senso esterno ma di assumerlo come testimonianza dei vissuti specifici e personali. Da un punto di vista pedagogico, infatti, è importante arrivare a tracciare i motivi autentici e reali che hanno portato il soggetto ad agire in un determinato modo. Diventa fondamentale assumere, quindi, uno stile educativo basato *sull'entropatia*, cioè una tecnica pedagogica rivolta a rintracciare e capire la visione del mondo dell'altro, da qui partire per una decostruzione e successivamente, la ricostruzione di una prospettiva diversa con cui guardare la realtà e il proprio spazio in esso (Husserl, 1965; Bertolini, 1988).

5. La rielaborazione di un percorso e la sua ridefinizione

Il lavoro della prima osservazione offre all'educatore un doppio quadro motivazionale, cioè da un lato evidenzia l'insieme delle esperienze vissute dalla persona detenuta e, dall'altro, l'insieme delle interpretazioni soggettive costruite su queste. Sono due prospettive molto importanti, in quanto le esperienze, i modelli di comportamento, gli stili di vita, le abitudini relazionali, gli interventi educativi, ecc, positivi o negativi che siano stati, vengono assimilati e giudicati e questa attribuzione personale e autonoma di significati è circoscritta, comunque, all'interno dei confini tracciati dalle stesse condizioni oggettive di esistenza. Queste situazioni vissute dal soggetto possono essere, a volte, condizioni così vincolanti da azzerare qualunque possibilità di superamento e di ri-significazione. Ciò comporta che, per organizzare un valido intervento rieducativo è, quindi,

importante comprendere, se e in che misura, le condizioni oggettive abbiano influito nel modificare o distruggere l'attività intenzionale dell'agire ed è compito dell'educatore di cercare di ridurre il peso che alcune caratteristiche psichiche, culturali, sociali e cognitive hanno sul processo di ristrutturazione della soggettività. In questa fase iniziale non si tratta, quindi, di risolvere in modo definitivo i conflitti che stanno alla base dei disagi vissuti dalla persona, ma di contenerne, piuttosto, l'incisività.

Per ottenere la destrutturazione, il lavoro non è per niente semplice. Un valore specifico lo può assumere lo stesso mutamento del contesto di vita, che, in alcuni soggetti, diviene un mezzo efficace per lo sviluppo di una rielaborazione della propria esperienza di vita precedente all'internamento. L'allontanamento dal consueto, il passaggio a nuove forme di organizzazione spazio-temporali ed il cambiamento della vita relazionale costituiscono un forte e complesso momento di discontinuità con il passato. Da un punto di vista pedagogico è importante, quindi, fin dall'inizio, presentare alla persona detenuta queste trasformazioni come situazioni dotate di un preciso significato, cioè di rappresentare il punto di partenza da cui avviarsi verso una nuova relazione fra se stesso e il mondo. La discontinuità con il passato funziona solo se le nuove condizioni materiali, sociali e psicologiche si presentano motivanti e significative, attivando nel soggetto il forte desiderio di oltrepassare «la soglia», di creare la destrutturazione rispetto al modo di vivere consueto, per giungere così a nuove interpretazioni del sé e del mondo.

La decostruzione (Mariani, 2008) del passato e, quindi, della consueta visione irregolare del mondo, è funzionale a proporre un nuovo stile di vita, deve prevedere, oltre alla costruzione di nuove condizioni materiali e sociali, la trasformazione sia degli stili di presentazione di sé, sia del modo di stare con gli altri. Il modo di apparire, di presentare agli altri la propria immagine (modo di vestirsi – cura per il proprio corpo – etichetta che regola la presentazione di sé in pubblico, ecc.) la maggior parte delle volte non è scollegato dall'essere, non solo per la sua funzione di specchio, ma anche perché innesca un meccanismo di adeguamento del soggetto alla maschera con la quale si presenta al mondo. Un livello della rielaborazione del passato è proprio quello della costruzione di una rinnovata immagine di se stesso, in modo da offrirgli una nuova forma con cui interpretarsi e presentarsi al mondo.

Per quanto riguarda il modo di stare con gli altri, l'educatore si può trovare di fronte soggetti che non riconoscono l'altro come soggetto paragonabile a se stessi (posizione egocentrica) o che sono incapaci di riconoscersi come individui dotati della possibilità di intervenire in modo attivo nella costruzione della relazione con gli altri (posizione eterocentrica). L'educatore deve, perciò, predisporre la partecipazione ad attività nelle quali il soggetto possa sperimentare l'inefficacia degli atteggiamenti asociali, e dall'altro, che le dinamiche interpersonali valide con alcuni, come i propri amici, possono essere efficaci anche con tutte le altre persone.

6. La dilatazione del campo di esperienza

Se l'obiettivo finale dell'intervento rieducativo è la costruzione di una nuova visione del mondo e un reinserimento nella società maturando il rispetto dei valori fondamentali comuni, è necessario in primo luogo fornire delle opportunità affinché ciò avvenga. L'educatore, e il sistema penale nel suo insieme, se vuole rispondere veramente alla *mis-*

sion promossa dal mandato costituzionale, deve stare attento a non organizzare un intervento fondato esclusivamente su pratiche di restrizione dell'esperienza e su norme minime stabilite dalla società, ma deve lavorare a un percorso pedagogico che permetta una reale dilatazione del campo di esperienza, cioè deve operare sulla costruzione di condizioni tali che possano provocare nel soggetto un ripensamento sul mondo e sulla propria collocazione in esso. Si tratta, quindi, di moltiplicare le situazioni e le sollecitazioni, giocando sulla pluralità delle esperienze, in modo da fargli sperimentare l'esistenza e il valore di prospettive esistenziali e sociali fino a quel momento sconosciute o non tenute in debita considerazione per se stessi. In tal senso è necessario sottolineare come l'approccio pedagogico trovi riscontro nella stessa legge, quando afferma che il trattamento rieducativo *deve* essere attuato dall'amministrazione penitenziaria, indica un "obbligo di fare" per l'istituzione penale, al quale comunque corrisponde un diritto della persona detenuta a non assoggettarsi agli interventi offerti. In questo senso diventa fondamentale la relazione che si instaura tra l'Educatore e la persona detenuta, perché l'educatore deve essere in grado di sollecitare una motivazione e un desiderio senza che il trattamento rivesta mai carattere di obbligatorietà.

7. Una riflessione a margine... E' possibile la costruzione di una nuova visione del mondo?

Il momento che può essere definito di *maturazione* di un percorso rieducativo è quello in cui la persona, dopo aver sperimentato diverse esperienze e aver avuto, quindi, occasioni per ripensarsi e scoprirsi responsabile delle proprie scelte in relazione anche a quelle del gruppo sociale di provenienza, si appropria di un nuovo modo di considerare se stesso e il mondo. La chiave per raggiungere questo scopo è rappresentata dalla ristrutturazione dell'intenzionalità, cioè da un cambiamento profondo degli schemi di significato con i quali si relaziona con gli altri e con la società nel suo insieme. Il rovesciamento di prospettiva e l'acquisizione di un nuovo modo di rappresentarsi sono la condizione per il ripensamento del passato. Questo non significa né che il momento dell'appropriazione soggettiva sia una sorta di improvvisa illuminazione autoprodotta, né che il compito dell'educatore si esaurisca con la costruzione delle condizioni che la favoriscono, ma la consapevolezza di sé, dei propri potenziali e delle proprie capacità, insieme alla maturazione di un livello diverso di relazione con il sociale e i valori in essa condivisi, sono determinate da un processo autopoietico che si verifica solo se è protagonista attivo il soggetto che lo vive.

Anche il momento *finale* della rieducazione si presenta come un traguardo potenziale, che non è garantito affatto da alcuna condizione preliminare, ma che si presenta come la fine di una pena da scontare e l'avvio della verifica della trasformazione reale avvenuta nel soggetto, tutta da valutare.

Bibliografia minima di riferimento

- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
 Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, Firenze, La Nuova

- Italia, 2001.
- Barberio T., *L'osservazione scientifica della personalità del detenuto*, 09.2016 <http://www.altrodiritto.unifi.it/ricerche/misure/barberio/index.htm>
- Benelli C., *Coltivare percorsi di formazione. La sfida della formazione in carcere*. Napoli, Liguori, 2012.
- Benelli C., Mancaniello M.R., *Professionista dell'educazione penitenziaria Vs Funzionario giuridico pedagogico: alcune proposte per superare le criticità e sviluppare i potenziali della professionalità educativa in carcere.*, "Rivista Internazionale LLL", ANNO 9/ N. 23 < <http://rivista.edaforum.it/numero23/index.htm>>
- Bertin G.M., Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma, Armando Editore, 1983.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando, 1996.
- Bortolotto T., *L'educatore penitenziario. Compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un'innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Calaprice S. *Si può rieducare in carcere? una ricerca sulla pedagogia penitenziaria. Le core competences pedagogiche e le core competences professionali dell'educatore penitenziario. Le buone pratiche rieducative nel trattamento penitenziario*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2010.
- Concato G. (a cura di), *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Milano, Unicopli, 2001.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva. tra solitudini e globalizzazione*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- Di Gennaro G., Breda R. & La Greca C., *Ordinamento penitenziario e misure alternative alla detenzione*, Milano, Giuffrè, 1993.
- Di Profio L., *Il compito di rieducare. Quarant'anni di pedagogia penitenziaria*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.
- Galimberti C. *Analisi delle conversazioni e studio dell'interazione psicosociale*, in Galimberti C. (cura di), *La conversazione*, Milano, Guerini, 1992.
- Gulisano D., *Ruolo e competenze dell'educatore penitenziario tra modelli e pratiche*, Roma, Ragazzi in Volo ed., 2012
- Husserl E. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi, 1965.
- Izzo D., Mannucci A. & Mancaniello M.R., *Manuale di Pedagogia della Marginalità e della devianza*, Pisa, ETS, 2002.
- Orefice P., *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo Sapiens Sapiens*, Roma, Carocci, 2001.
- Mancaniello M.R. *La risposta ai nuovi bisogni educativi: il ruolo dell'educazione e della formazione*, in Orefice P., Carullo A. & Calaprice S. (a cura di), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa*, Padova: Cedam, 2011.
- Mariani A., *La decostruzione in Pedagogia*. Roma, Armando, 2008.
- Pulvirenti A. (a cura di). *Codice penitenziario. Normativa esplicita ed annotata con Giurisprudenza, Circolari e Formulario*, Napoli, Edizioni Giuridiche Simone, 2000.
- Turco A., *Anime prigioniere. Percorsi educativi di pedagogia penitenziaria*, Roma, Carocci, 2011.

Olivieri S. (a cura di). *L'educazione e i marginali. Storie, teorica, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Watzlawick P., *Il linguaggio del cambiamento*, Milano, Feltrinelli, 1980.

Progettualità utopica e identità lavorative

IMMACOLATA MESSURI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Italian University Line

Corresponding author: i.messuri@iuline.it

Abstract. The text deals with the theme of professional skills from the point of view of training and counseling, and the utopia topic as the commitment to protect to the rules imposed by political and economic crises. Evidence shows the importance of projects like process by which we recognise ourselves in the direction of well-being.

Keywords. professional, training, counseling, utopia, crises, projects.

1. Introduzione

L'obiettivo di questo contributo è riflettere sull'attuale situazione di crisi e sui nuovi confini che delimitano il mondo del lavoro, per delineare i cambiamenti che si stanno verificando a livello di coscienza lavorativa e per individuare strumenti e modalità che motivino il lavoratore (Biasin *et al.*, 2016), esortandolo a continuare ad impegnarsi nella direzione produttiva, anche se questa costanza sembrerebbe non portare a risultati nell'immediato (un immediato, peraltro, che si protrae sempre di più nel tempo). Inoltre, vuole sottolineare l'importanza di insegnare ad avere fiducia nelle proprie capacità, così da essere in grado di affrontare sfide personali e professionali e superare quegli ostacoli che, di fatto, possono impedire il raggiungimento dei propri obiettivi (Paoletti, 2011). Può essere utile, in questa prospettiva, una riflessione sulla progettualità utopica (Messuri, 2008), che può contribuire a delineare i limiti teorici all'interno dei quali collocare gli interventi da realizzare.

Dopo aver presentato alcuni dati che quotidianamente sono sotto gli occhi di tutti e alcune contraddizioni presenti nella realtà storica e nel ruolo della politica, si cercherà di utilizzare la visione utopica come strategia di intervento, non astratto ma concreto, su queste contraddizioni, per offrire una prospettiva all'impegno del singolo individuo, che, sebbene sostenuto e reso consapevole delle sue potenzialità, anche a livello professionale, poco può in assenza di un progetto generale di più ampio respiro (Cunti, 2008).

Il mondo della formazione e del lavoro ha subito evidenti cambiamenti. Di fronte ad una realtà che perde i suoi attributi tradizionali per farsi mobile, frammentata e atipica, è necessario reagire con atteggiamento attivo e propositivo, volto all'innovazione, alla creatività, all'ingegno. Il lavoratore è tenuto ad acquisire competenze sempre più specifiche per fronteggiare tali trasformazioni (Alberici, 2008), per le nuove esigenze produttive, per i mutati fabbisogni professionali. Queste competenze si declinano nella formazione e nell'aggiornamento continuo, nella flessibilità, nello sviluppo dell'iniziativa personale, nell'adattabilità professionale, nella capacità di gestire barriere, pregiudizi e stereotipi professionali.

In buona sostanza, di fronte alle nuove esigenze professionali può essere utile la strategia della progettazione professionale e la necessità di riconoscere valore aggiunto al lavoro intellettuale.

Alla luce dei ragionamenti che saranno successivamente presentati, si dimostrerà che l'uso della strategia del counseling è molto indicato per fronteggiare la situazione attuale, dal momento che il compito del counseling è quello di sostenere le persone nell'individuazione di obiettivi da perseguire, opportunità da cogliere e strategie da porre in essere (Nota, Soresi, 2015). In particolare il counseling – che lavora sul cambiamento delle persone – potrà essere strategicamente utilizzato per mettere in discussione la mappa mentale del futuro di ciascun lavoratore. Tale messa in discussione, ovviamente, dovrà rappresentare una critica costruttiva, nel senso che dovrà essere seguita da una fase di elaborazione di una mentalità alternativa, fatta di strategie che ci mettono nella condizione di rapportarci con l'incertezza. L'utilizzo del counseling, cui si sta facendo riferimento, dovrà prevedere un intervento coordinato tra mondo del lavoro, professionisti e associazioni di categoria (Herr, 2012).

2. Bisogno di futuro: tra istanze utopiche e impegno politico

L'individuazione di un progetto generale, all'interno del quale dare concreta realizzazione alle strategie operative presentate in questo contributo e ritenute vincenti, chiama in causa non solo un concreto ideale utopico cui tendere, ma anche un contesto politico nell'ambito del quale dare visibilità e realizzazione pratica alle stesse strategie. In che rapporto sono la politica e l'utopia? La politica è nata con una funzione precisa, il governo saggio della *polis*, uno strumento concreto attraverso cui promuovere il bene comune, per dare luogo alla progettualità utopica. Allo stato attuale, invece, la politica e l'utopia sembrano escludersi a vicenda. Dov'è la politica non ha luogo l'utopia; dov'è l'utopia non ha luogo la politica. L'utopia diviene il non luogo della politica e la politica il non luogo dell'utopia. Il rapporto di estraneità è sottolineato anche se si esamina il loro diverso modo di rapportarsi all'etica: la relazione tra utopia ed etica è necessaria, la relazione tra politica ed etica sembra insostenibile.

Per quali vie l'utopia può incontrare la politica? E come l'utopia può coinvolgere la politica di modo che essa, senza ignorare i propri limiti, possa effettivamente operare per il bene della comune convivenza? È probabile che la democrazia rappresenti il terreno di contaminazione tra utopia e politica (Lombardi, 2016). Ma di quale democrazia si tratta? La democrazia è in grado di accogliere e veicolare le istanze di cambiamento e di trasformazione di cui si sente il bisogno?

La fiducia nel futuro sembra essere la dimensione più difficile da sollecitare alla luce dell'attuale condizione socio-economica (Brown *et al.*, 2012). La condizione storica attuale è privativa del futuro a tutti i livelli, perché prevalgono disposizioni socio-antropologiche come paura e rischio. Diventa urgente riscoprire l'utopia come processo per legare passato, presente, futuro e dare luogo a un progetto. La fiducia nel futuro è una dimensione che non va in alcuna maniera sottovalutata, perché è proprio questa che permette ai giovani di raggiungere i propri obiettivi professionali e di gestire nel miglior modo possibile gli ostacoli che potrebbero sorgere e che di fatto impediscono il raggiungimento dell'obiettivo stesso. Gli adolescenti devono essere sollecitati a credere nelle proprie abilità anche in

rapporto al futuro, potenziando la credenza che le barriere professionali possono (e devono) essere superate e la scelta del futuro può essere gestita efficacemente (Nota, Soresi, 2010). Gli addetti ai lavori devono fornire risposte adeguate rispetto alla maniera migliore per relazionarsi con il futuro. La soluzione va sicuramente cercata nella proposta di attività progettuali che sollecitino riflessioni sul proprio futuro professionale e sulla maniera migliore di progettare, senza sottovalutare istanze di cambiamento e di trasformazione in itinere. Il futuro non si può prevedere, lo si può solo inventare, progettandolo.

I lavoratori, tuttavia, hanno bisogno di essere educati e formati a questa progettualità futura (Loiodice, 2012), nel senso che devono essere sensibilizzati verso la conquista attiva del proprio lavoro. Progettare il proprio futuro a tutti i livelli significa convincersi del fatto che il futuro professionale dipende anche in parte da sé stessi e che non bisogna arrendersi di fronte ad eventuali episodi negativi, ma si deve perseverare nel raggiungimento degli obiettivi che ci si è posti.

Il porsi obiettivi, a sua volta, sottende il bisogno di ragionare non solo sulla meta che si intende raggiungere, ma anche sui passi necessari da compiere per arrivare a quel traguardo. Allo stesso modo, non si può non pensare al fatto che spesso i progetti immaginati subiscono delle interruzioni o necessitano di aggiustamenti, perché sono intervenuti elementi nuovi, non immaginabili nella fase della progettazione ma ormai non più ignorabili, che hanno il potere di influenzare il raggiungimento dell'obiettivo finale. In questo caso, al lavoratore viene richiesta la capacità di comprendere i cambiamenti sopraggiunti per poter modificare strategicamente il percorso da compiere per raggiungere la meta designata (Pavoncello, 2012). L'aggiustamento *in itinere* sarà possibile solo se il lavoratore è consapevole di quello che è successo ed è abbastanza flessibile da ricostruire l'*iter* e rimodellarsi di conseguenza. Anche questa consapevolezza, che giustamente si richiede al lavoratore, non può essere sufficientemente costruita dalla persona in età adulta se non ne sono state poste le basi nel percorso educativo e formativo precedente. Attraverso il counseling è possibile lavorare anche su queste capacità e competenze.

Della vecchia concezione del mondo del lavoro ci portiamo un retaggio piuttosto ingombrante: le barriere professionali, che, quando presenti, rischiano di compromettere la carriera professionale del singolo. Esse sono collegate alle credenze e alle visioni professionali stereotipate: le credenze scoraggiano le persone ad intraprendere certi percorsi formativi o professionali perché considerati inadatti alle proprie caratteristiche personali (caratteristiche sociali, di identità sessuale, di contesto di appartenenza, ecc.); a causa delle visioni professionali stereotipate, invece, si riducono le opzioni di scelta professionale. Questi elementi si conciliano male con le richieste dell'attuale mondo del lavoro, dal momento che l'incapacità di gestire barriere, pregiudizi e stereotipi professionali porta ad una scarsa disponibilità al cambiamento e all'intraprendenza, ad una minore adattabilità professionale e ad un inevitabile insuccesso lavorativo. L'esigenza di un intervento di tipo pedagogico, in questo ambito, è suggerita dalla necessità di lavorare sin da giovani (adolescenti) per la costruzione di strumenti e strategie che spingano a fare scelte personali e professionali sulla base di elementi più validi rispetto alle credenze e alle visioni professionali stereotipate (Dato, 2015).

Il modo in cui gli individui compiono le proprie scelte di vita, peraltro, ha subito trasformazioni evidenti rispetto al passato: ci si muove cercando di dare risposte ai bisogni piuttosto che ai valori intrinseci della persona. In particolare, nel processo di scelta,

influiscono elementi sconosciuti fino a qualche tempo fa, o comunque non così evidenti come nel presente, quali la globalizzazione, l'internazionalizzazione, i progressi tecnologici, la crisi economica (Canfora, 2017).

Il quadro appena delineato, caratterizzato da una evidente ma disarticolata complessità, impone di contestualizzare le attività di counseling in modo da rendere la relazione una modalità efficace ed efficiente di supporto e servizio alla persona (Kaplan, Gliadding, 2011). Il concetto di supporto e di servizio alla persona comporta che, anche quando si immaginano azioni finalizzate agli interventi sui lavoratori, alla riqualificazione professionale, ad attività di *career counseling*, queste devono prima di tutto tener conto della qualità della vita delle persone con cui si sta lavorando e di come, per queste stesse persone, il passaggio dalla società del lavoro stabile alla società dei lavori flessibili rappresenti sì un dato di fatto ma, allo stesso tempo, un processo non ancora adeguatamente interiorizzato (Bohlinger, 2015). Il concetto di flessibilità, infatti, rappresenta un aspetto che è entrato nel nuovo linguaggio professionale perché imposto, ma non in quanto interiorizzato e condiviso da coloro che lo utilizzano. Il fatto che la flessibilità comporti che il lavoratore non resti stabilmente legato al suo posto di lavoro presuppone una continua evoluzione delle competenze del lavoratore (Brooks, 2009). È compito del lavoratore riqualificarsi costantemente a livello professionale – intervenendo proprio sull'aggiornamento delle competenze –, ma è compito del sistema sociale evitare che la flessibilità diventi sinonimo di precarietà.

Il lavoro è da sempre stato l'elemento caratterizzante della vita delle persone. Oggi si registra una grande difficoltà nell'immaginare una carriera professionale lineare (Perdrix *et al.*, 2012), come succedeva in passato: formazione iniziale, breve periodo di inserimento lavorativo, conseguimento di una posizione stabile, contratto a tempo indeterminato. Non possiamo più pensare al nostro futuro lavorativo come ad una linea retta che parte dal passato, passa per il presente e si proietta nel futuro. Abbandonare questa visione della realizzazione professionale, che a lungo tempo ci ha accompagnati, comporta la necessità di ripensare il percorso della formazione al lavoro e di intervenire con iniziative specifiche e mirate da condursi con impegno e competenza (Richardson, 2012).

Che rapporto esiste tra la flessibilità e la competenza progettuale? Sono concepibili come costrutti conviventi o è piuttosto necessario credere che l'una escluda l'altra? La risposta a queste domande non è scontata, anche perché – sebbene la competenza progettuale vada sempre e comunque sollecitata – non si può ignorare che i lavoratori flessibili sentano forte l'esigenza di rimanere concentrati sul presente e siano evidentemente preoccupati dal “problema lavoro” (perciò non pensano al futuro). L'attuale cultura del lavoro sembra piuttosto centrata sul qui ed ora. In sintesi, anche se non è vero che la flessibilità occupazionale implica necessariamente l'impossibilità di progettare, il futuro da inventare è influenzato dalla personale costruzione del proprio percorso: per alcuni è più rapido e lineare, per altri più lento e irregolare.

3. La ricerca proattiva del lavoro

Le forme di adattamento al presente variano con il variare dei soggetti di riferimento e vanno comprese adeguatamente. La prospettiva temporale e l'impegno personale rispetto al futuro possono essere insegnati attraverso opportuni processi educativi e

formativi, affinché gli adolescenti imparino ad investire risorse e a pianificare il proprio futuro (Laffi, 2014). Ancora una volta, nel sottolineare questo obiettivo che andrebbe perseguito a livello generale, non si può ignorare l'importante contributo che può arrivare dalla progettualità utopica e dalla messa a punto di adeguati interventi educativi da realizzare, a livello di sistema, sin dalla più tenera età.

Le azioni di counseling, in questo senso, saranno volte allo sviluppo di competenze utili ad affrontare la prospettiva professionale in maniera proattiva, quali ad esempio l'adattabilità professionale, vale a dire la tendenza a partecipare al ruolo lavorativo con la capacità di adattarsi a richieste impreviste del mondo del lavoro. È un dato di fatto che, in tempi di crisi, le strutture che presiedono alle organizzazioni tendono a cambiare, dal momento che la loro capacità di creare nuove idee è alta, ma la possibilità di realizzarle è piuttosto bassa. L'adattabilità professionale, in questo senso, ha a che fare con la gestione dei compiti professionali tradizionalmente intesi ma, contemporaneamente, permette alle persone "adattabili" di osservare con attenzione i cambiamenti che caratterizzano l'attuale mondo del lavoro e di affrontarli e gestirli in maniera attiva, con adeguate strategie di *coping*. Questa competenza, quindi, quando adeguatamente sollecitata, permette agli individui di costruire attivamente la loro vita professionale.

In realtà, alcuni colloqui esplorativi condotti con referenti di Enti pubblici e privati, e finalizzati a progettare percorsi di riqualificazione professionale, hanno dimostrato che la dimensione dell'adattabilità professionale, intesa nel suo senso più ampio, è piuttosto ignorata e sottovalutata, nonostante a livello teorico questa competenza venga percepita come fondamentale per affrontare le situazioni di crisi. L'adattabilità è direttamente collegata ad una personalità caratterizzata da proattività, da elevati livelli di *locus of control* interno, da persistenza, da credenze di efficacia e capacità di *problem solving*. Questo significa che gli interventi di counseling proposti devono lavorare su queste molteplici dimensioni e considerarle contemporaneamente.

Per il potenziamento dell'atteggiamento proattivo verso il mondo professionale è opportuno che il counselor intervenga anche operando sulla prontezza professionale e sulla resilienza. In particolare, per prontezza professionale si intende lo stato di vigilanza nei confronti delle minacce alla vita personale e lavorativa. Il contesto professionale è anche un contesto di apprendimento, ma per ottenere informazioni utili su sé stessi e sul mondo che ci circonda bisogna osservare tale contesto con un'adeguata dose di curiosità. Essere curiosi e avere tendenza ad esplorare il contesto che ci circonda significa avere la positività di acquisire informazioni e conoscenze che possono essere utili alla ricerca attiva del lavoro; le persone che hanno tendenza ad esplorare conoscono meglio i meccanismi di funzionamento del mondo e diventano più strategici nell'affrontarlo (Cunti, 2015).

La resilienza, invece, ha a che fare con la capacità di resistere e recuperare energie, fiducia e strategie di *coping*, soprattutto in presenza di sfide impegnative che possono minacciare la stabilità, la vitalità o lo sviluppo di persone e gruppi. Saldamente connessa alla resilienza, annoveriamo la capacità di autocontrollo e la sensibilità a mantenere un comportamento responsabile e rispettoso a livello sociale.

L'attuale mondo del lavoro richiede di costruire la carriera sviluppando competenze di *self management*, nel senso di saper rappresentare nel miglior modo possibile le proprie competenze e il proprio *know-how* e di saper immaginare la costruzione di rapporti alternativi con i datori di lavoro (Di Rienzo, Serreri, 2015). Queste esigenze potranno

trovare opportune risposte in una interpretazione e gestione creativa della propria carriera professionale. Quando i lavoratori sono motivati in maniera costruttiva diventano più attivi e propositivi nell'affrontare il mondo del lavoro, e quindi più in grado di "inventarsi" il lavoro stesso. Per questo, ad esempio, l'esigenza dell'autoimprenditoria si sente piuttosto forte in un momento in cui nel mercato del lavoro la domanda e l'offerta non sono più bilanciate. In questa prospettiva, ad avere più *chance* è il lavoratore in grado di rendersi autonomamente appetibile nel mettersi in gioco a livello professionale. Ad ogni modo, non si può pensare che la tendenza ad essere intraprendenti debba ricadere come responsabilità solo sul singolo: è compito dell'intero contesto sociale, educativo e formativo sostenere la persona. In particolare, in questa esigenza si può ritrovare la nuova sfida della pratica dell'orientamento: non più interventi standardizzati ma costruiti su misura, personalizzati, che pur considerando la specificità delle singole offerte formative e lavorative non sottovalutino le peculiarità delle singole persone, interessate all'una o all'altra proposta, e si preoccupino anche di considerare vincoli e opportunità del territorio di riferimento (Vogel, 2015). Nell'elaborazione di percorsi di ricollocazione professionale è opportuno utilizzare metodologie, strumenti e tecniche innovativi. Ancora una volta è necessario sottolineare che questa sfida va condotta a livello generale, con un vero e proprio obbligo intellettuale a richiamare in causa una progettazione utopica concreta. La ricollocazione professionale è un altro degli ambiti in cui possono essere previsti percorsi collettivi: i soggetti coinvolti sono portati a trarre notevoli benefici dal confronto con gli altri.

A questa esigenza è collegata un'altra istanza utopico-educativa: insegnare il valore positivo della cooperazione come strumento in grado di intervenire sul contesto che ci circonda e di modificarlo positivamente, per il bene proprio e degli altri. Se aumentano le competenze sociali e quelle comunicative, si mettono le basi per creare forme di competitività collaborativa che permettono agli intellettuali di passare da un'ottica professionale individuale a una cooperazione professionale collaborativa. La competenza di sapersi relazionare adeguatamente con gli altri, pur senza sottovalutare il raggiungimento del proprio obiettivo futuro, e la capacità di collaborare con loro può essere riassunta con il concetto di responsabilità sociale (Marescotti, 2014). La realtà professionale, in effetti, dimostra una non precisa capacità di relazionarsi in maniera costruttiva e una difficoltà a immaginare la dimensione relazionale come un'apertura che sia condivisione ma non invasione.

Si registra, oggi, una situazione nella quale i soggetti sono piuttosto portati a intrattenere tra loro rapporti di competitività negativa perché sembrano aver perso di vista il contenuto valoriale della libertà, che risulta esercitata in maniera efficace solo quando l'apertura verso l'altro e la sua accoglienza avviene in maniera responsabile. Nella società attuale, purtroppo, è sempre più difficile parlare di collettività. A questo punto la dimensione etica, di cui l'utopia è portatrice, è sempre più necessaria come risposta alle esigenze odierne e a una rivisitazione dei rapporti con l'altro.

La persona già inserita nel mondo del lavoro, spesso ha bisogno di essere sensibilizzata nel rimettere in gioco le proprie competenze professionali. D'altra parte, è sempre più diffusa la tendenza, da parte dei lavoratori, ad investire sulla formazione professionale solo per contenere il rischio di licenziamento. Le attività di counseling, che in questo contributo sono state presentate come uno strumento da utilizzare strategicamente per il superamento dell'attuale momento di *impasse*, hanno anche il compito di motivare le

persone (Pombeni, Chiesa, 2009). Anche coloro che sono già occupati professionalmente sono spesso poco fiduciosi nel futuro. Devono perciò essere seguiti per imparare a riconoscere il valore positivo del lavoro, anche in un momento storico particolare, e a trasferire questa concezione costruttiva anche ai più giovani, che vedono comunque nelle generazioni che li hanno preceduti un modello di riferimento autorevole, di cui fidarsi e da cui prendere esempio. Ciò significa che il modello di counseling cui si sta facendo riferimento ha non solo un ruolo di intervento, ma anche una funzione preventiva. L'elemento preventivo, in questo momento storico, non è, purtroppo, adeguatamente considerato, perché tutte le forze politiche, sociali, comunitarie sono concentrate nella gestione dell'emergenza. Un supporto di esclusiva natura risolutiva, tuttavia, sebbene possa essere funzionale nel qui ed ora, punta poco a quella competenza progettuale di cui si è sottolineato ampiamente il valore intrinseco e che quindi non deve in alcuna maniera essere sottovalutata.

Il presente, con tutte le sue caratteristiche, va negoziato con coloro che con la flessibilità devono fare i conti tutti i giorni. In questo caso, gli interventi di counseling vanno realizzati senza sottovalutare il fatto che la flessibilità influisce sulla vita degli individui e che i risvolti che ne derivano non sono sempre positivi. Una possibile soluzione, in questo senso, può essere rappresentata dalla costruzione di percorsi di counseling che intervengano sul benessere percepito (Maree, 2010). In particolare, l'intervento sul benessere potrebbe essere realizzato a partire dalla consulenza individuale, per poi sperimentare fasi di consulenza di piccoli gruppi: è un modo per risparmiare tempo e per contenere i costi degli interventi. Peraltro il counseling, così inteso, si sposa bene con l'attuale tendenza del mondo del lavoro che richiede interventi brevi ed efficaci e punta alla necessità di insegnare le competenze comunicative e quelle sociali.

Nella ricollocazione professionale il counseling entra con efficacia: nella costruzione della propria carriera non esistono risposte generali, valide per tutti; ognuno deve costruirsi le proprie personali strategie e per fare questo occorre mettersi in discussione, continuamente e costantemente. Sarà proprio il singolo a decidere se il cambiamento vuole gestirlo o subirlo: solo alla prima scelta apparirà l'atteggiamento attivo e propositivo, ed è proprio l'atteggiamento che nel nostro ragionamento si sta sollecitando. Anche in questa prospettiva, il counseling può svolgere un ruolo preventivo: questa volta nella gestione di problemi di disoccupazione, interruzione di carriera, reinserimento professionale.

4. Identità lavorativa e formazione

Non si può prescindere dalle novità precedentemente presentate ed esaminate, se si intende lavorare alla costruzione della nuova identità lavorativa, nuova perché si presenta con notevoli differenze rispetto a quella a cui siamo tradizionalmente abituati. L'identità lavorativa è solo una parte dell'identità della persona – fatta di identità personale, identità sociale, identità professionale – ed ora più che mai è l'identità personale che può portare al positivo superamento della situazione problematica che il singolo si trova a vivere. Di fatto, in una situazione in cui il lavoro è meno definito, e le transizioni lavorative molto frequenti e difficili da gestire, la necessità di ripensare la propria identità lavorativa non può essere più sottovalutata. Nella descrizione di questa diversità è opportuno, in prima istanza, mettere l'accento sul fatto che non si può parlare di identità lavorativa al singolare, ma di tante identità lavorative diverse, come diverse

sono le caratteristiche delle persone che quelle identità si costruiscono. L'identità personale/culturale locale e la globalizzazione economica delocalizzata rischiano di creare una scissione della personalità psicologica e sociologica. Come risposta a questo rischio, la componente utopico-educativa propone processi di integrazione tra passato e futuro, dove l'utopia può essere riscoperta nel suo significato di *luogo buono*. Questa integrazione è obiettivo perseguito dall'individualità digitale integrata che si propone di mantenere i valori più positivi della storia, senza tuttavia perdere di vista le esigenze legate all'epoca socio-economica che stiamo vivendo. In generale, gli attuali progetti educativi andrebbero rivisitati per operare un passaggio verso una identità digitale, fatta di valori permanenti in condizioni di cambiamento.

La costruzione di questa identità lavorativa, peraltro, richiama la necessità di potenziare alcune risorse positive della persona da cui possono scaturire gli atteggiamenti più proattivi nei confronti del mondo professionale (ma anche del mondo della formazione, dal momento che le basi per la costruzione della propria professione vanno ora più che mai ricercate nel mondo della formazione). L'innovazione, in prima istanza, dovrebbe riguardare la formazione professionale.

Le proprie risorse interne sono spesso ignorate dalla persona stessa, anche perché i sistemi sociali ed educativi validi fino a pochi anni fa non avevano tra i loro obiettivi prioritari il bisogno di formare le persone a ricercare dentro di sé questa fonte di energia positiva. Queste risorse, tuttavia, soprattutto alla luce dei dati presentati e alle mutate esigenze economiche, politiche e sociali, ugualmente descritte, vanno utilmente scoperte e adeguatamente contestualizzate e costruite, finalizzandole a ricercare risposte a due domande fondamentali: quali potrebbero essere i futuri sviluppi del lavoro e quali competenze saranno richieste.

La costruzione della nuova identità va in qualche maniera promossa *ex novo*, senza poter contare su basi solide già storicamente costruite. Lo sforzo di costruzione di una nuova *forma mentis* è particolarmente oneroso e la nuova mentalità, per essere adeguatamente interiorizzata, va costruita in maniera paziente. Ignorare i cambiamenti del mondo del lavoro può essere pericoloso, e allo stesso tempo è ingenuo pensare che quello che ha funzionato nel passato possa funzionare anche nel futuro, proprio a causa di questi cambiamenti. L'impossibilità di immaginare il futuro, estrapolandolo dal passato, è sicuramente quello che rende più complicata la possibilità di intervenire e la maniera migliore per farlo. Su un aspetto non c'è alcun dubbio: questo momento storico rappresenta una fase di notevole rottura con il passato, tanto che, in un sistema di profondo cambiamento, le conquiste del passato, interiorizzate e staticizzate, diventano deleterie per la crescita e la maturazione personale ora caratterizzate dalla dinamicità.

A subire con particolare intensità le conseguenze del quadro descritto sono i più giovani, che si trovano a vivere una contraddizione di fondo: alla transizione dalla società industriale alla società della conoscenza corrisponde la sensazione che, allo stato attuale, i percorsi di istruzione tradizionali non rappresentano più un investimento importante per il collocamento professionale. Nella nuova società della conoscenza, dove è richiesto un processo di apprendimento continuo, sia in termini di crescita personale che in termini di crescita professionale, vige l'economia della conoscenza, nel senso che i processi vincenti sono rappresentati dal *know-how*, dal *design*, dalla creatività, dalle strategie di comunicazione (Mangone, 2012). All'importanza della conoscenza, inoltre, si deve la

libertà della circolazione della conoscenza stessa e la libertà della sua acquisizione. Solo grazie alla società della conoscenza si possono mettere in atto nuove dinamiche cognitive che portano allo sviluppo di una mentalità complessa, in grado di comprendere l'interdipendenza economica, sociale, culturale e politica. Il livello è planetario, la storia personale di ciascuno si compie in uno scenario mondiale. Tuttavia, la disgregazione della società industriale porta ancora con sé evidenti strascichi di abitudini del passato: il contesto imprenditoriale è ancora troppo caratterizzato dall'individualismo aziendale, tanto che, sempre più spesso, si determina uno sfruttamento delle risorse umane. Il campo della produzione, invece, necessita di creatività, competenza, che può essere sollecitata solo se vengono create le condizioni giuste. La crescita creativa non può che essere demandata alle attività intellettuali che la producono solo se si mira ad una opportuna integrazione tra cognizione e tecnologia. La crescita intellettuale, così intesa, va prodotta e sostenuta attraverso la promozione di criteri innovativi di apprendimento. Il discorso qui proposto induce ad un cambiamento radicale nei confronti dei contesti di insegnamento/apprendimento: il lavoro intellettuale necessita di una complessa valorizzazione culturale e cognitiva, laddove, invece, vige ancora una evidente frantumazione del lavoro intellettuale, caratterizzato da una rigida divisione di ruoli e discipline. Tale frammentazione può essere fronteggiata e superata con la strategia dell'educazione permanente (Loiodice, 2009).

I processi di counseling, uniti alle rivoluzioni proposte in campo educativo-formativo, possono realmente rappresentare una svolta nella gestione della complessità del presente.

5. Conclusioni

Se si volesse proporre una qualche considerazione conclusiva, rispetto al ragionamento che si è fin qui svolto, non si può non ripartire dalla sottolineatura del particolare momento di difficoltà che stiamo attraversando e che coinvolge tutti gli aspetti della vita sociale. Soprattutto il mondo del lavoro risulta sconvolto dalle difficoltà, ma anche dalle novità sopravvenute che lo riguardano direttamente.

È necessario, allora, per affrontare costruttivamente un momento di crisi così particolare, un atteggiamento positivo e propositivo in grado di suggerire possibili vie di uscita da questa difficile situazione.

In questo senso, l'atteggiamento utopico, con la sua carica di fiducia e di speranza nel futuro, e con la sua capacità di progettare e di indicare soluzioni per il superamento delle precarie e infelici situazioni del presente, può diventare una indicazione strategica per aiutare ad uscire dalla crisi (Danani, 2013). L'utopia cui si fa riferimento non è da intendersi come astratta tensione al meglio, con il rifiuto globale della realtà per come si presenta, ma un progetto che cerca di sviluppare i germi positivi che la realtà presente ci offre, per costruire su di essi un modello positivo di società. È stato Ernst Bloch a parlare di utopia concreta con l'attenzione posta sul presente, di cui bisogna individuare le situazioni potenziali di sviluppo su cui costruire qualcosa nel futuro che non sia astratto, scollegato dalla realtà (Münster, 2014). L'utopia, per sua natura, risponde all'esigenza di trovare una risposta ai mali della società attuale. Il non luogo dell'utopia, infatti, nasce da una visione critica nei confronti della società esistente: di fronte alla società che esiste, una società ingiusta, il pensiero utopico risponde con un progetto finalizzato a costru-

ire la società che ancora non c'è, ma che tutti vorrebbero. L'uomo, essere progettante, attraverso un impegno etico e politico crea le condizioni per realizzare la società verso cui l'umanità è protesa, la società della bontà, della pace, del benessere, della giustizia, dell'uguaglianza, della libertà. Non si può, però, pensare di realizzare una società giusta e felice senza prima, o contestualmente, costruire l'uomo nuovo (Canfora, 2014). E proprio la costruzione dell'uomo nuovo è resa possibile solo attraverso un organico e mirato progetto educativo. Ogni costruzione utopica prevede un progetto pedagogico quale condizione pregiudiziale per la sua realizzazione, in virtù del grande potere dell'educazione nel formare le coscienze (Messuri, 2014). Il pensiero utopico, quindi, nasce come bisogno soggettivo di cambiamento, una esigenza concreta che non può dare luogo, perciò, ad una utopia astratta, ma ad un progetto realizzabile. Questa esigenza di concretezza si manifesta non solo nella proposta pedagogica complessiva, ma, esemplarmente, proprio nei modelli di organizzazione del lavoro, visto non solo come argine al peggiorare dei mali nell'esistenza quotidiana degli uomini, cioè l'ozio, ma anche come l'attività umana che permette e realizza la libera espressione delle capacità dell'uomo (Totaro, 2010).

Gli esempi di progetti utopici in cui ciò è esemplarmente espresso sono molteplici: basterebbe riferirsi già ad *Utopia* di Thomas More, l'archetipo del genere utopico. Ma ulteriori tipologie di questa organizzazione si possono ritrovare in tutte le più note utopie, nella *Città del Sole* di Tommaso Campanella come nella *Nuova Atlantide* di Francis Bacon, dove è presente il modello di organizzazione del lavoro scientifico; e ancora in Charles Fourier e nella sua organizzazione sociale del lavoro o nella visione filantropica di Robert Owen, oppure in quella che configura una risposta ad una società industrialmente sviluppata avanzata da Edward Bellamy in *Looking Backward*.

Se il "guardare oltre" ha da sempre permesso all'uomo di migliorare il mondo e di progredire, lo stesso "guardare oltre" è un atteggiamento che può essere utilmente assunto anche oggi, con la consapevolezza di costruire i presupposti per superare l'attuale crisi, professionale ma anche personale. E dal momento che la crisi sociale racchiude in sé anche una crisi valoriale, la riscoperta del progetto utopico può contribuire a prospettare soluzioni che aiutino ad individuare punti di riferimento anche di natura etica in funzione del miglioramento dell'esistenza individuale e sociale.

Bibliografia

- Alberici A., *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Biasin C., Cornacchia M., Marescotti E., *Expectations and Young Hopes: a research with graduate students in Education*, «Studi sulla formazione», 2, 2016, pp. 37-57.
- Bohlinger S., Haake U., Jørgensen C.H., H. Toiviainen, A. Wallo, a cura di, *Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2015.
- Brooks R., a cura di, *Transitions from Education to Work. New Perspectives from Europe and Beyond*, Basingstoke England, Palgrave Macmillan, 2009.
- Brown S.D., Lamp K., Telander H.J., Hacker J., *Career Development as Prevention: Toward a Social Cognitive Model of Vocational Hope*, in E.M. Vera, a cura di, *The Oxford Handbook of prevention in counseling psychology*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

- Canfora L., *La crisi dell'utopia*, Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Canfora L., *La schiavitù del capitale*, Bologna, Il Mulino, 2017.
- Cunti A., *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Cunti A., *Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro*, «Pedagogia Oggi», 1, 2015.
- Danani C., *Abitanti, di passaggio. Riflessioni filosofiche sull'abitare umano*, Roma, Aracne, 2013.
- Dato D., *The Guidance. Guiding in the "Society Without Guidance". The Difficult Challenge of Pedagogy*, «Pedagogia Oggi», 1, 2015.
- Di Rienzo P., Serreri P., *Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze*, «Pedagogia Oggi», 1, 2015.
- Herr E.L., *Studyguide for Career Guidance and Counseling Throught the Lifespan*, Academic Internet Publishers, 2012.
- Kaplan D.M., Gladding S.T., *A vision fot the future of counseling: The 20/20 principles for unifying and strengthening the profession*, «Journal of Counseling & Development», 89(3), 2011, pp. 367-372.
- Laffi S., *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Loidice I. (a cura di), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Bari, Progedit, 2009.
- Loidice I., *Orientamento come educazione alla transizione. Per non farsi "schiacciare" dal cambiamento*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», II(1), 2012.
- Lombardi M.G., *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.
- Mangone E., *Persona, conoscenza, società*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Maree K., *Dar forma alle storie. Guida al counseling narrativo*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2010.
- Marescotti E., *Adulteranza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 9(2), 2014.
- Messuri I., *La tensione pedagogica dell'utopia*, Roma, Anicia, 2014.
- Messuri I., *Pedagogia dell'esistenza individuale e progettualità utopica*, «Rivista di Studi utopici», 6, 2008, pp. 39-47.
- Münster A., *L'utopia concreta di Ernst Bloch*, Napoli, La Scuola di Pitagora, 2014.
- Nota L., Soresi S. (a cura di), *Il counseling del futuro*, Cleup, Padova 2015.
- S. Nota S., Soresi S. (a cura di), *Sfide e nuovi orizzonti per l'orientamento. Metodologie e buone pratiche*, Firenze, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, 2010.
- Pavoncello D., *Gestire il cambiamento in una situazione di crisi*, Roma, Osservatorio ISFOL, 2012.
- Perdrix S., Stauffer S.D., J. Masdonati, K. Massoudi, J. Rossier, *Career Development. Influence of clients' personality and individual characteristics on the effectiveness of a career counselling intervention*, «Australian Journal of Career Development», 22, 2012, 4-13.
- Pombeni M.L., Chiesa R., *Il gruppo nel processo di orientamento. Teorie e pratiche*, Roma,

- Carocci, 2009.
- Richardson M.S., *Counseling for work and relationship*, «The Counseling Psychologist», 40(2), 2012, pp. 190-242.
- Totaro F., *Il lavoro come questione di senso*, Macerata, EUM, 2010.
- Vogel P., *Generation jobless? Turning the youth unemployment crisis into opportunity*, London, Palgrave Macmillan, 2015.

Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza e letteratura per l'infanzia

MARCELLA TERRUSI

Assegnista di Ricerca – Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: marcella.terrusi@unibo.it

Abstract. Children's literature is rich in characters that share a common light and winged destiny. Between them classic icons as Peter Pan, The Little Prince, Cosimo Piovasco di Rondò, Mary Poppins, Nils Holgersson, Viperetta. Referring to the concept of neotenia and the jungian archetype of Puer Aeternus the essay proposes a reflection about symbols and metaphors of childhood and lightness as combined in those classics. The neverending dialectic among Puer and Senex, the perspective of the Lightness as lyrical quality are the keywords of this work.

Keywords. History of children's literature, children's imaginary, Puer Aeternus archetype, flight, neoteny

Introduzione

La letteratura per l'infanzia è costellata di ritratti indimenticabili di personaggi leggeri e senza età.

Fra questi e queste, raffigurati con parole e immagini alle prese spesso con la dimensione fisica della leggerezza, declinata nella dimensione arborea o aeronautica, se non del volo alato o libero, sia in quella metaforica che possiamo sintetizzare con il richiamo alla qualità cui Italo Calvino ha dedicato una delle sue lezioni indimenticabili, quella modulazione lirica prodotta da una motivazione esistenziale: «la ricerca della leggerezza come reazione al peso del vivere»¹ stanno indimenticabili icone di una letteratura, quella comunemente definita per l'infanzia, che è insieme invisibile, marginale, imprevedibile in termini critici e archetipicamente popolata da esseri piccoli, metamorfici, invisibili, alati, leggeri e con un rapporto particolare con il tempo della vita: eterni bambini volanti dominati dall'archetipo del fascinoso e capriccioso Puer Aeternus.

Senza altro Peter Pan, Il Piccolo Principe, Little Nemo in Slumberland, Mary Poppins, Alice nel Paese delle Meraviglie, Nils Holgersson, Cosimo Piovasco Barone di Rondò rappresentano metafore d'infanzia tanto più ricche di suggestioni quanto più composite e imprevedibili, accumulate come sono da una particolare relazione con il cielo e con la terra e, in questa cosmogonia sospesa, da un rapporto privilegiato con l'infanzia, con la morte, con la propria quota metamorfica e infantile e con l'immaginario d'infanzia.

Queste metafore, diverse declinazioni di un ritratto archetipico imparentato secondo diverse angolazioni con la figura ambivalente dell'angelo, dello sciamano, dell'artista, della strega, del portatore di doni o dello straniero-partecipante agiscono con forza sor-

¹ Calvino I., *Leggerezza*, in *Lezioni Americane*, Milano, Mondadori, 1993, p. 33.

prendente e continua sull'immaginario collettivo dei lettori attraverso i secoli e i generi, nelle invenzioni letterarie e in quelle iconografiche, attraversando riproposizioni e appropriazioni che combinano sacro e profano, e sembrano attraversare se non indenni almeno leggeri e lievi riscritture e trasposizioni senza che mai la pesantezza della lingua ne intacchi l'imprendibile fascino ascensionale perché affondano le loro invisibili ma profondissime radici in una dimensione archetipica, antropologica e mitica dell'immaginario collettivo. Nel medesimo universo di volanti dei bambini letterari brillano misteriose e ambivalenti figure senza tempo che richiedono di essere studiate secondo prospettive interdisciplinari che spaziano dalla pedagogia all'antropologia, dalla storia della società alla psicologia, dalla letteratura all'iconografia. Fra queste, per portare due esempi, la Befana, la cui straordinaria vicenda storiografica dicotomica ed emblematica narrata da Fulvio De Giorgi² restituisce il senso della potenza immaginifica di una figura capace di oltrepassare a volo categorie, confini e connotazioni morali, e l'angelo, nelle diverse trasformazioni che la sua immagine assume nel tempo, angelo custode, angelo infantilizzato, annunciatore di notizie, figura legata alla rappresentazione religiosa o piuttosto a dimensione esoteriche e perfino commerciali, come messo in luce da uno studio di Filippo Sani³ apparsa nel contesto di una riflessione a più voci dedicata al complesso ambito dei rapporti fra *Volo, esseri volanti e cultura infantile*⁴. Le figure volanti dell'immaginario infantile si iscrivono, nel loro rapporto privilegiato con l'altrove e con le dimensioni dell'infanzia all'interno di lunghi processi storici di appropriazione e deformazione che abitano le culture, le narrazioni e gli immaginari infantili insieme producendo e rispecchiando, dentro rappresentazioni sempre riconoscibili, insieme mobili e straordinariamente persistenti, intenzioni pedagogiche, spirito dei tempi, cambiamenti sociali, culturali, storici e persino politici, visioni d'infanzia. Una sublime sintesi di un possibile repertorio dei volanti fondamentali dell'immaginario infantile si trova in una tavola si trova in una tavola di Charlotte Dematons (Figura 1), autrice e illustratrice olandese, nell'albo illustrato senza parole *Il pallone giallo*⁵. Si tratta di «Un vero saggio visivo sull'immaginario del volo: compaiono lo Shuttle, un disco volante con extraterrestri, una cicogna con un bebè nel becco, una strega e la Befana sui loro manici di scopa, un piccione viaggiatore, un aereo biposto di legno con il Barone Rosso a bordo, un aereo di linea con i passeggeri visibili dai finestrini, due jet a reazione, un aliante, due mongolfiere, uno stormo di anatre migratorie con il celebre monello svedese Nils Holgersson, una teoria di putti alati, un paracadute e una palla di cannone con sopra il Barone di Münchhausen, un aereo di carta, un dirigibile, Mary Poppins con l'ombrello».⁶

Nella letteratura per l'infanzia sono fanciulli – e più di rado fanciulle – alati, fanciulli eterni che non sempre e solo sanno volare ma solcano il cielo di fronda in fronda o muovendo le braccia, abitano case sull'albero o le ali morbide di un'oca o stanno appesi, in un certo ossimorico modo vittoriano composto, ad un ombrello o vengono

² De Giorgi F., *Il dicotomico avvio della storiografia sulla Befana*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" n. 24, pp. 141-167, Brescia, La Scuola, 2017,

³ Sani F., *L'immagine degli angeli tra culture per l'infanzia e young adult fiction*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" n. 24, pp. 168-182, Brescia, La Scuola, 2017

⁴ Sani F., *Infanzia e immagini del volo* in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" n. 24, pp. 137-140, Brescia, La Scuola, 2017

⁵ Dematons C., *Il pallone giallo*, Milano, Lemniscaat, 2003.

⁶ Terrusi M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2017, p. 162

librati in aria da un gas esilarante; cadono e si librano dentro spazi immaginifici di visioni oniriche e intrattengono sempre con l'infanzia una relazione privilegiata, una relazione che possiamo definire *neotenuca*, che dunque mantiene e nutre i tratti giovanili ben oltre il tempo formale dell'infanzia anagrafica⁷.

I bambini volanti ed eterni della letteratura per l'infanzia conservano la memoria del linguaggio prenatale dei volatili, una saggezza che è amorosa curiosità nei confronti del mondo, l'indefinitezza che consente di imparare senza sosta, l'incompiutezza che è elasticità e insieme metamorfica inadeguatezza ad ogni categoria data: apprendono, ridono, discutono il mondo perché lo guardano da una prospettiva, dentro e fuori metafora, obliqua, trasversale, in una prospettiva aerea che è capace di togliere la patina di polvere al mondo e di suscitare continuamente l'esercizio della risorsa esistenziale ed estetica della meraviglia. Scintillano sotto il segno gioviale della solarità degli inizi con l'energia creativa di ogni nuova conoscenza, contrapposta alla tenebra saturnina della memoria storica, che tiene a terra, che conosce la fatica sapiente del raccolto e ricorda il gesto entusiastico della semina.

Non appartengono mai a nessuna geografia veramente, sono apolidi e di ogni luogo, passano sulla terra leggeri, sono fanciulli eterni che arrivano e ripartono con il vento o con uccelli in migrazione, diventano stelle, vivono sugli alberi, su isole sconosciute, pianeti o case sospese e rappresentano funzioni simboliche e interiori cruciali nell'identità di ognuno. Sono imparentati con il sogno di volo, esperienza comune in tutto il mondo, con le immagini oniriche o lucide dello psichismo ascensionale, con la sacralità dei fanciulli eterni o alati rappresentati in diverse religioni.

Si librano sul mondo, evidenziando l'intuizione che non è alla terra che essi appartengono, non più che al cielo: sono creature migranti, effimere eppure così presenti nell'immaginario collettivo da richiamare contenuti simbolici e psichici con violenta efficacia.

Studiare queste metafore di infanzia volante, misteriose, allusive, enigmatiche e forse per questo dotate di una forza magnetica che resiste al tempo, significa intraprendere una indagine che è necessariamente interdisciplinare, come è sempre lo studio critico della letteratura per l'infanzia: la psicologia archetipica di matrice Jungiana chiamerà in causa il Puer Aeternus, icona del fanciullo divino alato, gioviale, mercuriale e senza tempo, in costellazione dialettica con il Senex, secondo i contributi fondamentali del filosofo e psicoanalista James Hillmann.

La biologia fornirà una chiave interpretativa attraverso il recupero del concetto scientifico della neotenia, il mantenimento dei tratti giovanili, caratteristica comune dei batraci messicani (salamandre dette axolotl) e di quei personaggi, capitanati dall'emblematico Peter Pan, che non hanno intenzione di rinunciare ai privilegi dell'infanzia per diventare adulti; la riflessione sul concetto di adulto chiamerà in causa il discorso sul *Mito dell'adulto*⁸ elaborato dallo studioso francese Georges Lapassade nella sua opera oramai classica nel 1963; lo studio comparato della letteratura ci inviterà a stilare elenchi di bambini volanti; la proposta metaforica e ideale di crescere leggeri rimanendo bambini, troverà un'ampia trattazione nel saggio dell'antropologo Ashley Montagu il cui titolo originale è *Growing Young*⁹; una riflessione pedagogica complessiva suonerà come un invito a

⁷ Cfr. Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 202

⁸ Lapassade G., *Il mito dell'adulto*, Bologna, Guaraldi Editore, 1971

⁹ Montagu A., *Saremo bambini*, Como, Red Edizioni, 1994.

interrogarsi su quali infanzie siano immaginate, rappresentate nei romanzi e nelle storie di bambini volanti, su quale idea di adulto, di mentore, di educazione e di infanzia sia affidata a classici senza tempo che su questo argomento continuano ad avere qualcosa di importante da dire a generazioni diverse di bambini e di adulti. Una domanda pedagogica riporterà ai grandi quesiti posti da Italo Calvino nel suo *interpellare la letteratura* nella sua «dimensione esistenziale» quando dedica una indimenticabile lezione alla Leggerezza.

1. Neotenia, incompiutezza, leggerezza: per una terminologia della sospensione

È il biologo tedesco Julius Kollmann, nel 1884, a coniare il termine “neotenia”, combinando due parole greche: *neòs* (nuovo) e *teìno* (tendere verso, estendere, mantenere). Quasi ossimorico, serve allo scienziato per descrivere un processo evolutivo anomalo riscontrato in un tipo di batrace messicano: il girino diventa sessualmente maturo prima di trasformarsi in salamandra, incarnando così un adulto-bambino o un bambino-adulto. L'*axolotl* inoltre ha un aspetto così grazioso e fiabesco che la casa di produzione Pixar ne farà, molti anni dopo, il protagonista di un cortometraggio animato per bambini.

Havelock Ellis, antropologo e sessuologo, fu invece il primo ad applicare il concetto di neotenia all'uomo: comparando feti umani e di primati con le forme adulte cominciò a pensare che, nell'evoluzione di una specie, il modello possa essere costituito dalla forma infantile dei propri antenati e non dalla definitiva versione degli individui adulti, osservazione non priva di suggestioni culturali. Louis Bolk, professore di anatomia all'università di Amsterdam, all'inizio del Novecento osservò che morfologicamente l'uomo conserva tratti fetali che dai primati vengono poi abbandonati nello stadio adulto, come il viso schiacciato, la forma dell'orecchio, delle mani e dei piedi, il peso rilevante del cervello. Scriveva Bolk «Se volessi esprimere il principio basilare delle mie idee con una affermazione più pittoresca, direi che l'uomo, dal punto di vista corporeo, è un feto di primati che è diventato sessualmente maturo»¹⁰. Attraverso la comparazione anatomica, l'osservazione della eccezionale lunghezza dell'infanzia umana, nonché dello stato di sostanziale incompiutezza dell'organismo del neonato al suo ingresso nella vita extrauterina, Bolk pervenne a un'ulteriore convinzione: che «l'intero processo di sviluppo, e il ritmo di sviluppo dell'individuo umano, in confronto a quello degli altri primati, risulta ritardato».

Quando il concetto di neotenia venne approfondito sorsero diversi interrogativi anche nell'ambito dell'evoluzione sociale dell'uomo: un cucciolo che rimanga tale a lungo ha bisogno di cura e protezione dagli individui adulti che gli sono intorno e, come osservato dallo psicoanalista Aldo Carotenuto negli anni Novanta del Novecento, in un libro che si intitola *La strategia di Peter Pan*: «È attraverso la prolungata dipendenza dell'essere umano dal mondo degli adulti che si sono strutturati saldi vincoli di parentela e quindi i legami sociali, la cooperazione e l'organizzazione sociale che hanno favorito la nascita della cultura». Lo studioso Gavin de Beer (che già in un programma della BBC nel 1950 chiamò «effetto Peter Pan» il processo ritardante della neotenia), sostenne l'importanza della neotenia nell'evoluzione dell'uomo, osservando che i gruppi che hanno sviluppato novità evolutive negli stadi giovanili compiono i progressi più notevoli.

¹⁰ Bolk L., *Das Problem der Menschwerdung*, in Montagu A., cit. p. 317.

A proposito della lunghezza del periodo infantile, riprendendo una osservazione di Devaux sulla conformazione delle labbra umane, conformate all'esigenza di succhiare il latte, de Beer suggerì che la funzione odierna del bacio abbia avuto una notevole importanza per la selezione sessuale. Ancora una volta alla conservazione di un tratto infantile apparve strettamente collegata l'evoluzione e la salvaguardia della nostra specie e non a caso lo stesso senso estetico nelle dinamiche di attrazione erotica porta a ricercare individui biologicamente "promettenti" in quanto fisicamente "neotenic".

In un saggio pubblicato nel 1950, l'etologo Konrad Lorenz spostava l'attenzione dall'evoluzione fisica a quella comportamentale dell'uomo e scriveva così «il numero di caratteristiche giovanili persistenti negli esseri umani è così grande, e la loro importanza è tanto decisiva per il suo habitus globale, che non riesco a vedere alcun motivo che impedisca di considerare la generale giovanilità dell'uomo come un caso particolare di vera neotenia»¹¹, inoltre, riprendendo le idee di Arnold Ghelen, cioè che l'uomo è caratterizzato da una condizione di sviluppo perenne ed ha come tratto specifico una non – specializzazione, una inadeguazione che lo ha portato a modificare creativamente la realtà ed a rimanere aperto a qualunque tipo di cambiamento, Lorenz dice: «il carattere costitutivo dell'uomo, la permanenza di un'interazione attiva e creativa con l'ambiente, è un fenomeno neotenic.» Pochi anni dopo un biologo, N. J. Berrill, discute sulla neotenia pur senza nominarla e, dopo aver preso in considerazione il processo di crescita di elefanti e pappagalli, si esprime così: «Il segreto umano, almeno in parte, consiste nella combinazione di giovinezza ed esperienza, nella capacità di vivere senza diventare vecchi, anche se i capelli cadono e si ripetono sempre le stesse cose. Entro i limiti della mortalità, continuiamo a essere uomini fino a quando riusciamo ad attingere alla fontana della giovinezza. Questo è un fatto biologico oltre che il frutto di una intuizione»¹².

Una volta sostenuta l'importanza della neotenia per l'evoluzione e la strutturazione del "sistema uomo", rimase insoluto l'interrogativo su cosa significhi il mantenimento di tratti giovanili, nel costituirsi della vita psichica dell'uomo, nello sviluppo di una individualità creativa, nella riflessione dell'uomo su sé stesso e sul tempo di formazione della propria esistenza. La letteratura per l'infanzia ha rappresentato questi interrogativi attraverso la creazione di personaggi "neotenic" che combinano questa qualità con un peculiare rapporto con la terra e con il cielo: sono angeli, ambasciatori, che mantengano un contatto fra mondi diversi; metafore di messaggeri celesti e terrestri che rappresentano una possibilità di dialogo fra le dimensioni altre dell'infanzia e delle età adulte.

Georges Lapassade il quale, prendendo le mosse dalla scoperta bolckiana dell'uomo animale neotenic e immaturo esplora negli anni Sessanta all'importanza culturale della riflessione sull'infanzia e sulla incompiutezza dell'uomo e scrive «se il corso della vita umana è visto nella prospettiva della neotenia, la prematurità non è soltanto una caratteristica della nascita e dei primi passi dell'uomo nella vita; essa riguarda al contrario la vita intera di un essere che non si aspetterà mai più quello status di adulto dal quale si è anticamente allontanato. L'incompiutezza permanente dell'individuo è l'immagine della incompiutezza permanente della specie.» e, più oltre specifica che «l'accettazione dell'incompiutezza non esclude la necessità di una costruzione dell'uomo».

¹¹ Lorenz K., *Part and Parcel in Animal and Human Societies*, in Lorenz K., *Studies in Animal and Human Behavior*, vol. 2 (Cambridge, Harvard University Press, 1971) in Montagu A., cit. p. 331.

¹² Berrill N. J., *Man's Emerging Mind*, in Montagu A., cit. p. 335.

Al contrario, la storia della letteratura per l'infanzia è forse interpretabile come crescente desiderio di apportare contributi a una ideale e sovversiva scuola di incompiutezza, di briconaggine capace di sorvolare stereotipi e ricreare e ridiscutere il mondo ogni giorno, ad ogni storia nuova.

Scriva Lapassade:

La maturità è una maschera. Il gruppo di adulti che mi ha adottato sorveglia i miei gesti, la mia vita intera. Mi aiuta a non ritornare al di qua di quel confine che ormai mi separa, e per sempre, dall'infanzia. Io devo, in ogni momento, apparire adulto. Innanzitutto sono adulto per gli altri come gli altri lo sono per me. Negli incontri devo nascondere tutti quei tentennamenti, quel brancolare che verrebbero considerati segni inaccettabili di immaturità. Io sono responsabile di questo mio volto. E non soltanto dinanzi ai miei pari, ma dinanzi ai miei bambini, ai miei allievi, ai miei impiegati¹³.

Lapassade si propone di attuare una revisione del concetto di "adulto", di «pensare l'incompiutezza» e perviene al modello strategico dello straniero-partecipante. «Ora proprio questa ci sembra essere la situazione dell'uomo nel mondo. Un'adesione senza veri legami, un impegno che implica un incessante disimpegno. Il che potrebbe significare: qualunque sia il grado di disperazione, di solitudine, di alienazione in cui si trova, l'essere umano, dal momento che tutte le sue posizioni sono incompiute, resta capace di superare le sue schiavitù. Sotto la maschera degli status e dei ruoli, l'uomo entrista "milita" per un nuovo destino».

Mentre viene coniato il termine neotenia accade anche la stagione cruciale in cui nasce e si evolve la moderna editoria e letteratura per l'infanzia. In quegli anni le riflessioni scientifiche dedicate al mondo naturale e all'infanzia e la riflessione sull'immaginario portata avanti dalla letteratura per l'infanzia mostrano parentele insospettate, suggerite e rese visibili da Giorgia Grilli nel suo saggio¹⁴ dedicato alla relazione fra Charles Darwin e la letteratura per l'infanzia a lui coeva. L'uomo interrogando la natura, guardando con una nuova prospettiva obliqua e speciale agli esseri marginali e piccolissimi, per esempio agli insetti, si interroga anche su stesso, guardando agli esseri piccoli e invisibili trova in quella marginalità anche la possibilità di contemplare la propria forma infantile. La letteratura per l'infanzia, con esseri metamorfici e alati in forma di fate, o racconti di bambini volanti, diviene protagonista negli stessi decenni in cui viene elaborata la lettura evoluzionista della continua metamorfosi e parentela di tutti gli esseri, di una indagine letteraria e parallela che rende visibili e degni di essere raccontati anche i bambini e le bambine, fino ad allora quasi invisibili agli occhi.

2. Le ali invisibili del Puer Aeternus

Possibile ritratto letterario dell'uomo *entrista* è Cosimo Piovasco, il Barone Rampante¹⁵, che partecipa e osserva il mondo ma da poco più su, dai rami dell'albero, sen-

¹³ Lapassade G., op.cit, p. 19

¹⁴ Grilli G., *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in BESEGHI, Emma, GRILLI, Giorgia, *La letteratura invisibile*, Roma, Carocci, 2011.

¹⁵ Calvino I., *Il barone rampante*, Milano, Oscar Mondadori, 1993.

za nascondersi agli sguardi ma sempre profondamente conscio della propria estraneità al mondo della terra; non per superbia ma per una presa di responsabilità sul proprio destino: «territorio mio personale, tutto quassù».

Nella scelta di una presa di posizione che fa di una distanza, di una prospettiva, di un distacco, un modo per vivere il mondo, sembra essere compresa profondamente non solo l'idea di un uomo che è incompiuto e forse mai si compirà, ma lo stato di costitutiva transitorietà che fa di ogni uomo un funambolo sospeso fra la vita e la morte, la madre e la morte, l'*hic et nunc* e l'altrove senza spazio e senza tempo.

Cosimo Piovasco cresce sull'albero, interagisce con le persone ed il territorio, diventa uomo, conosce amicizia, amore, arte, politica, diviene un intellettuale, un saggio, un coraggioso e lo fa rimanendo giovane, senza sedere al desco convenzionale, non accettando una identità che non sente propria. Cosimo dà ascolto alla propria inquietudine esistenziale, che non gli preclude la gioia o l'allegria, ma che al contrario permea tutta la sua vita di una partecipazione poetica e affettiva con il reale, dell'accettazione della propria "neotenia psichica", della propria incompiutezza, della propria condizionedi straniero nel mondo.

Se le ali di Cosimo sono ali illuministe, sono il suo essere lettore e intellettuale, il coraggio del suo autodeterminarsi e del costruirsi, seppure tra i rami, un universo materiale e spirituale dotato di visibili radicamenti al principio di realtà, le ali altrettanto invisibili di Peter Pan, bambino cui il mondo degli adulti non ha insegnato niente, cui la mamma ha chiuso le finestre per l'incapacità di immaginarlo sospeso nei giardini di Kensington, un po' fantasma un po' angelo dopo essere rotolato fuori dalla carrozzina, sono ali che impediscono ogni radicamento: sono ali che portano la rugiada dell'aurora di un «secolo bambino»¹⁶ che nasce sotto il battesimo di un libro come *L'interpretazione dei sogni* (1900), di un bambino sognatore disegnato oltreoceano come *Little Nemo in Slumberland* (1905), della prosa pascoliana che descrive *Il Fanciullino* (1902) e del fascinoso bambino eterno inglese che debutta in teatro nel 1906 in Inghilterra. Se Cosimo sceglierà di partecipare, seppur con la propria prospettiva, alla vita del mondo, Peter sceglie invece di restare fuori per sempre, di abitare nell'Isola che non c'è. Se Cosimo abita il mondo, e la terra è comunque la sua compagna, Peter esiste narrativamente in relazione dialettica con Wendy, che sceglierà di diventare adulta, dopo aver compiuto con il Puer Aeternus un vero viaggio di formazione (al contempo ai confini del tempo, della vita, della memoria) e in contrapposizione con Capitan Uncino, Senex talmente radicale da essere perfettamente antinomico rispetto a Peter.

Alla trattazione sul *Puer Aeternus* è dedicata un parte importante della riflessione di Jung. Figura centrale dell'inconscio collettivo, di cui personifica «le potenze spirituali trascendenti» l'archetipo del *Puer* anima tutte le mitologie e compare ovunque ripetendosi nonostante la lontananza geografica e culturale con caratteri di sorprendente similitudine. Il Fanciullo descritto da Laura Marchetti ha «un aspetto equivoco e multiforme (di bambino ma anche di nano, omuncolo, elfo, gnomo, efebo, putto alato), e un carattere tricksterico e briccone, dominato da impulsi primordiali sfrenati»¹⁷.

¹⁶ Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012. p. 78.

¹⁷ Marchetti L., *Il Fanciullo e l'Angelo. Sulle metafore della redenzione*, Palermo, Sellerio, p. 116.

Infatti questo archetipo «tende a fondere insieme l'Eroe, il Fanciullo divino, le figure di Eros, il Figlio del Re, il Figlio della Grande Madre, lo Psicopompo, Ermes-Mercurio, il Briccone e il Messia».

Puer Aeternus è l'appellativo con cui Ovidio nelle *Metamorfosi* si rivolge a Iacco, il dio-fanciullo del culto materno di Eleusi, un dio interiore di morte e resurrezione, il dio della giovinezza divina, che corrisponde alle divinità orientali Attis, Adone, Tammuz. Nel tempo vennero identificati come *pueri* Eros, Dioniso, Orfeo, Narciso, Icaro. Al *Puer* sono legati il culto cristiano del bambino Redentore, quello del Buddha, le ricerche del bambino interiore dei poeti e degli psicologi.

Dalle parole di C.G. Jung, nel suo saggio *Psicologia dell'archetipo Fanciullo* leggiamo che «un aspetto essenziale del motivo dell'archetipo del fanciullo è il suo carattere di avvenire. Il fanciullo è un avvenire in potenza.»

Jung si domanda quale sia la finalità biologica dell'archetipo e scrive «il motivo del fanciullo è l'immagine di certe cose della nostra infanzia che abbiamo dimenticate», poi allarga la sua riflessione all'intera umanità e non solo alla psicologia individuale e giunge alla conclusione che «il motivo del fanciullo rappresenta l'aspetto «infanzia» precosciente dell'anima collettiva».

Si tratta allora di un *simbolo unificatore*, una immagine che attua un *sym ballein*, che *mette insieme* una metà concretamente conosciuta, l'esperienza concreta del bambino, con una causalità che concreta non è, né razionale, né umana; il motivo archetipico rimanda ad una metà lontana e interiore.

Il fanciullo è l'essere dell'inizio e della fine, è prima e dopo la coscienza. «*L'eterno fanciullo nell'uomo è un'esperienza indescrivibile, un'improprietà, uno svantaggio e una divina prerogativa, un'imponderabile che costituisce l'ultimo pregio e dispregio di una personalità.*»

Marie-Louise von Franz ha dedicato allo studio dell'archetipo *Puer* un saggio in cui si parla del tipo psichico di uomo corrispondente, caratterizzato da un forte complesso materno, quindi nevrotico, perfettamente somigliante a Peter Pan, anche nel suo rapporto con Wendy, improntato alla ricerca perenne di una divinità materna. È il ritratto di un uomo debole e dipendente, che non riesce facilmente ad adattarsi alle situazioni sociali, che è spesso connotato dalla sindrome nevrotica della vita provvisoria per cui sembra che non venga mai il momento, per lui, di considerarsi pronto, per il matrimonio, per il lavoro, per le responsabilità.

Ha una paura tremenda di essere in qualche modo inchiodato, di entrare completamente nello spazio e nel tempo, di essere la creatura umana specifica che egli è. Vive nel timore di essere catturato in una situazione da cui diventi poi impossibile uscire. Ogni situazione semplice e normale diventa un inferno. Simbolicamente, questa paura dei legami e questa lontananza dalla realtà si esprimono nel fascino che spesso le attività sportive pericolose, come il volo e l'alpinismo, esercitano sul *Puer*: egli vorrebbe arrivare il più in alto possibile, dunque lontano dalla madre, dalla terra e dalla vita normale. Quando questo complesso è molto pronunciato, succede che uomini giovani muoiano in incidenti aerei o di montagna, Il desiderio spirituale esteriorizzato si esprime in questa forma¹⁸.

¹⁸ Von Franz M.L., *L'eterno fanciullo. L'archetipo del Puer Aeternus*, Como, Red Edizioni, 1989 (ed. orig. 1970). p.13

Compare qui, oltre al desiderio di allontanarsi da terra, quello che è un tratto caratterizzante del Puer: la spiritualità, «determinata» scrive la von Franz «da un contatto relativamente stretto con l'inconscio collettivo» che gli conferisce un fascino particolare. Il *Puer* è impaziente, a volte narciso e arrogante, ma pieno del fascino che gli proviene dal modo diretto di fare le domande, dal tendere alla verità scevra di complicazioni materiali, dalla non convenzionalità che gli è propria.

La von Franz *Il Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry, riconoscendo a livello testuale il costellarsi simbolico del complesso materno che, come si evince nelle diverse biografie del pilota, dovette caratterizzarne la vita psichica. Il rapporto sentimentale e ossessivo con la madre, la ricerca di un ambiente cameratesco nella scelta dell'aviazione, la sensibilità, la distrazione, il suo essere con la testa fra le nuvole, la sua fragilità emotiva, questi gli elementi che portano a considerare Saint-Exupéry un *Puer*. L'aviatore con l'aereo in *panne* in mezzo alla desolazione, l'incontro con un bambino misterioso e celeste, la malinconia quieta al pensiero di un pianeta piccolo e lontano, di una rosa a cui, forse, il principino è tornato, sono immagini evocative di un incontro che ha il cielo e il deserto come sfondo ma l'immaginazione, l'anima come luogo. È l'incontro con il *Puer* a svelare le potenzialità di un riavvicinamento con ciò che egli simbolicamente rappresenta, un incontro che prevede non solo il meccanismo dell'identificazione con il bambino in fuga o in viaggio, ma che mostra inoltre la possibilità dell'incontro con il diverso, del gioco come esperienza di speciale comunicazione, in un luogo neutro come il deserto, come un sogno. Come scrive James Hillman, che esplora in ogni direzione seguendo le molteplici facce del *Puer*: «... è qui, nel regno dell'anima, e non nel mondo (che è già stato attraversato a sufficienza con modalità demoniaca da ispirazioni puer e da rivoluzioni puer), che c'è bisogno dei doni del Puer»¹⁹.

Il bambino venuto dal cielo, con la sciarpa al vento, fermo nella sua figurina di grazia indicibile, non risponde alle domande, né rinuncia mai ad una delle sue; esplora la Terra con stupore e si affida, per il ritorno, ad un serpente giallo e avverte serio l'aviatore «Avrai dispiacere. Semblerò morto e non sarà vero...»²⁰. Il Piccolo Principe abbandona la Terra che lo rende fragile, subito tentato dal serpente giallo, con cui gioca in maniera delicata e orrorifica, non oppone resistenza, parte, torna sul suo pianeta; è il ritorno dalla sua rosa l'avventura che ha intrapreso, e non sapremo mai se è arrivato lassù, se sono le sue risa a riempire la notte stellata di sonagli d'oro. Il *Puer* abbandona la Terra così, lasciando una storia come segno del suo passaggio e un uomo che volava, ha interrotto il suo volo e lo ha ripreso, un uomo che ha condiviso con il bambino le due traiettorie di volo e caduta. Il suo viaggio è quello di un intermediario fra i mondi, un mediatore, un messaggero, un *anghelos* («nunzio», «inviato», «latore di notizie»).

Le condizioni «volatilizzate» in cui viaggia sono descritte in questo passo di Kerényi: «la condizione dell'essere sospeso... i suoi compagni sono compagni di viaggio. Non compagni che egli voglia ricondurre a casa, come Ulisse i suoi, bensì compagni ai quali si associa volentieri, come è detto di Hermes nell'Iliade... solo durante il viaggio il viaggiatore è a casa sua: a casa sua anche per strada, intesa questa non come un collegamento fra due punti determinati della terra, bensì come un mondo particolare. È il primordiale

¹⁹ Hillman, cit., p. 98

²⁰ De Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 1994, p. 113., p. 113.

mondo del sentiero, dell'umido sentiero del mare o di quei sentieri della terra che non tagliano spietatamente i paesi in linea retta, bensì, descrivendo curve irragionevoli come tanti serpenti, si piegano, oscillano, e tuttavia fanno arrivare ovunque. L'essere aperti verso ogni parte è la loro essenza. E tuttavia essi formano un mondo, un regno a sé in mezzo agli altri regni del mondo, un «regno di mezzo» (*Zwischenwelt*) in cui, in condizioni volatilizzate, si ha accesso ad ogni cosa»²¹.

Viene in mente la *Neverland* di Barries, il decollare notturno dei fratelli Darling condotti da Peter Pan nell'*Isola che non c'è*, Isola che conoscono già nei loro sogni e in cui, dopo estenuanti giorni e notti di volo, al buio, al freddo, assonnati e distratti, si giunge riconoscendola da lontano.

Il *Puer* prende il volo, non esiste che in viaggio, è *dynamis*, è il fanciullo di Eraclito che gioca a dadi e che «con un tiro di dadi, vuole mettere tutto in discussione, facendo cadere tutto intero il peso (o la leggerezza visto che non ci sono più catene) del mondo e del proprio destino sulla scelta personale, sulla libera, giocosa, non addomesticata e non «educata», volontà».

È il gioco, e l'illusione (dal latino *ludere*, giocare.), la vera 'debolezza' del *puer*, egli si lancia nel pericolo, è in bilico, oscilla fra essere e non essere più, fra luce e nascondimento; quando irrompe nella pesantezza dell'uomo adulto, terminato, storico, stabilizzato, crea un sussulto.

«I fanciulli come le larve – le larva dei latini, il *phasma* dei Greci, cioè l'immagine del defunto che non trova pace e continua a vagare nel mondo dei vivi come sembianza perturbante – sono i garanti e i provocatori di questo choc. Larve e fanciulli hanno lo stesso statuto differenziale; la larva è un morto-vivo o un mezzo-morto impossibilitato a fermarsi in uno stato definito; il Fanciullo è anch'egli un vagante, è un vivo-morto o un mezzo-vivo. Larve e Fanciulli non hanno ancora maschere pietrificate e significati stabilizzati; sono ancora dei «significanti instabili» che in ogni momento possono trasformarsi nel loro opposto, possono alleggerirsi, volare, raggiungere quella fusione e incandescenza metaforica in cui al pensiero appare il *divino animale*».

Il Fanciullo sulla Terra è fragile, se cammina zoppica, perde la scarpa, si solleva da terra. Vive in bilico, in pericolo, è sospeso come un funambolo con l'universo dietro come sfondo, è un aquilone, un desiderio, il nostro stesso sogno.

D'altronde, continua Hillmann: «Per forza il *Puer* è debole sulla Terra, perché il *Puer* non appartiene alla Terra. La sua direzione è verticale; gli inizi delle cose sono *Einfalle*, lampi di genio: ci piovono addosso dall'alto come doni del *Puer*, o spuntano dal suolo come *Dattili*, come fiori. Ma all'inizio c'è difficoltà: il Fanciullo è in pericolo e rinuncia facilmente. Il mondo orizzontale, il continuum spazio-tempo che noi chiamiamo «realtà» non è il suo mondo. Così il nuovo muore facilmente, perché non è nato nel *Diesseits*, nell'al di qua, e questa morte lo fissa nell'eternità. La morte non ha importanza perché il *Puer* dà l'impressione di poter venire un'altra volta, di poter ricominciare. La mortalità addita l'immortalità; il pericolo non fa che accentuare l'irrealtà della «realtà» e intensifica la connessione verticale»²².

²¹ Kerenyi, cit. in Marchetti, cit., p. 122

²² Hillman, cit., p. 98.

Ciò che rimane dopo l'inevitabile partenza del Piccolo Principe è un paesaggio vuoto, «il paesaggio più bello e triste del mondo» non desolato ma significativo, in cui potrebbe ricomparire il bambino dai capelli d'oro, un paesaggio da memorizzare per essere capaci di riconoscerlo.

Per Hillman il *Puer* esiste quindi all'interno della polarità archetipica *puer-senex*, non è più, come nella precedente concezione junghiana, in fuga o alla ricerca della madre, ma si confronta con una sorta di *alter ego* maschile, il Padre: «Adamo deve ricongiungersi con Eva, certo, ma rimane ancora il congiungimento con Dio». Il *Puer* esiste come polo nella costellazione duplice che trova il suo equilibrio nella coesistenza di due pulsioni complementari ed opposte: «il Puer ispira lo sbocciare delle cose, il Senex presiede al raccolto». Interpretando e rivedendo la divisione junghiana fra prima e seconda metà della vita Hillman osserva che «fioritura e raccolto si susseguono a intermittenza lungo tutta la vita. E alla morte chi presenza, il vecchio con la falce o il giovane Angelo? Non sappiamo»²³.

Nella concezione di Hillman esiste una ulteriore duplicità all'interno dei due elementi che costellano la polarità mandalica *puer-senex*. Infatti, nel considerare la figura *Senex* impersonata da Crono-Saturno, così come viene presentata nella preghiera araba del Picatrix, risalente al X secolo e ampiamente diffusa nell'Europa occidentale del tardo medioevo, lo studioso ci fornisce una descrizione di Crono-Saturno che ne evidenzia l'immagine di *Senex* positivo e al contempo di *Senex* negativo.

Il *Senex* è freddo, è distante, è la notte, è il principio dell'astrazione e dell'ordine, è la durezza, l'esilio dalla vita, ma è anche la Storia, l'ordine della temporalità, è la morte, che tutto ordina.

Psicologicamente, il *Senex* sta nel cuore di qualunque complesso o governa qualunque atteggiamento, una volta che tali processi psicologici stiano per passare allo stadio finale. Ci aspettiamo che corrisponda alla senescenza biologica, come suggeriscono molte delle sue immagini – aridità, notte, freddezza, inverno, raccolto delle messi – le quali sono tratte dai processi del tempo e della natura. Ma se vogliamo essere più precisi, dobbiamo dire che l'archetipo del *Senex* trascende la senescenza puramente biologica ed è dato fin dall'inizio nella psiche e in tutte le parti della psiche come possibilità di ordine, di significato e di realizzazione teleologica: e di morte. Sicché la morte che il *Senex* reca non è solo biopsichica. È la morte che viene con la perfezione e l'ordine²⁴.

Il *Senex* è presente fin dall'inizio nella matrice archetipica dell'Io, nella tavolozza dei colori dell'anima; il *Senex* negativo nondimeno non è un difetto dell'Io, è il rispecchiarsi di una scissione della originaria polarità ordine-*dynamis*. Infatti, *Senex* e *Puer* insieme «conferiscono all'Io la sua Gestaltungskraft, la sua forza creativa, come è stata definita, ovvero la sua intenzionalità, o pienezza di senso dello spirito (...). Dobbiamo inoltre concludere che il *Senex* negativo è il *Senex* scisso dal suo stesso aspetto *Puer*. Ha perduto il suo "bambino"»²⁵.

Non solo, egli spesso si rifiuta di cercarlo o di riconoscerlo, perché sull'ambivalenza grava il peso di una condanna ed essa fa paura. Leggendaria immagine di *Senex* è Capi-

²³ Hillman, cit., p. 70

²⁴ Hillman, cit., p. 80.

²⁵ Hillman, cit., p. 83

tan Uncino di Barries, che vediamo in continua lotta con l'eterno fanciullo più famoso della nostra epoca, Peter Pan.

Un bambino che non vuole crescere si ribella all'ordine, a quello biologico insovvertibile, prima di tutto, a quello sociale che vuole fargli indossare la giacca e la cravatta, all'ordine etico-culturale che condiziona la spontaneità a favore delle *buone maniere*. In questa prospettiva, come scrive Anna Antoniazzi si può osservare che «proprio la predisposizione al volo, come d'altra parte la sua inibizione, segnano profondamente la collocazione dell'infanzia e dell'adolescenza in ruoli che l'adulto vorrebbe fissi e stabili ma la narrazione resituisce, da sempre, mobili»²⁶.

Il nemico, Giacomo Uncino, è educato in una delle migliori scuole del Regno, è appassionato di buone maniere e solo una cosa teme, oltre all'odiatissimo Peter: il ticchettio di una sveglia che viaggia nello stomaco del terribile coccodrillo che gli mangiò, per colpa di Peter, la mano destra.

Uno psicoanalista italiano, Aldo Carotenuto, ha ridiscusso la visione corrente della figura di Peter Pan e, nel suo libro dedicato alla neotenia psichica e ai processi creativi, parla programmaticamente non di una 'sindrome' ma di una strategia di Peter Pan. Una strategia «a metà tra il sognatore e l'abile risolutore di imprese insperate, è quella di colui che, camminando, ritiene sia possibile aprirsi il cammino».²⁷

Rifiutare lo status di adulto così come viene imposto, non significa dunque necessariamente allontanarsi dalla vita tout court, ma assume diverse implicazioni qualora si osi mettere in discussione la concezione culturale dell'infanzia che tende, nella società occidentale, ad imporre la rinuncia forzosa a quelle caratteristiche neotenuche, come il gioco o l'inclinazione affettiva verso la realtà, che, come abbiamo visto, sono preziose e necessarie non solo per il costituirsi della personalità del bambino, ma durante tutta la vita, per mantenere un rapporto vitale e profondo con l'esistenza.

Il rifiuto di Peter ha diverse valenze, è una scelta certo drastica, ma sicuramente motivata da qualcosa in più rispetto alla voglia di fuggire le responsabilità.

Esistono due aspetti di questo 'mito dell'eterna fanciullezza'; da una parte l'attuale sistema che ha radicalizzato tale mito trasformandolo addirittura in un dover essere: meglio essere giovani, pensare da giovani, comportarsi e vestirsi da giovani. La maturità e la vecchiaia fanno paura, sono lo spettro sempre in agguato della fine della propria contrattualità e utilità sociale. Come macchinari ormai obsoleti, da vecchi saremo confinati nell'oblio, materiali di scarto, non riutilizzabili. Dall'altra, tale culto ha un orizzonte differente e più inquietante: esso ci dice che noi siamo rimasti orfani, senza genitori e senza dei, e il mondo degli adulti, guardato dagli occhi dei nostri giovani è un mondo in decadenza, senza punti di riferimento stabili, un mondo pauroso che forse è meglio osservare da lontano: i giovani hanno timore di varcare la soglia dell'età adulta, meglio restare bambini, illudersi di poterlo fare. Peter Pan è dunque un atto di accusa alla modernità. Il mondo degli adulti non ha nulla da insegnare ai suoi giovani. Perché le sue regole non si prefiggono altro che perpetuare e conservare uno statu quo privo di scopi e di ideali, i cui soli fini sembrano essere prettamente economici, utilitaristici. Qui non si tratta semplicemente, allora, di scontro generazionale, e nemmeno, io credo, di mero complesso dell'eterno fanciullo. La polarizzazione dell'archetipo del puer è l'azione rivendicativa dello spir-

²⁶ Antoniazzi A. (2017), *Con le ali spuntate. Creature immaginarie e processi di crescita*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" n. 24, pp. 183-192, Brescia: La Scuola. p. 187

²⁷ Carotenuto, cit. p. 2.

ito contro un ordine che si è rivelato incapace di alimentare le energie migliori dell'individuo, di incanalare le sue potenzialità creative. È una rivolta contro quel 'sorriso di disprezzo' dei padri verso i figli di cui parlava Adorno quando accusava la psicoanalisi di essersi unita ai 'padri' nell'assoggettare alla logica dell'efficientismo e dell'adattamento al principio di realtà i suoi adepti. [...] Occorre allora guardare al puer che Peter Pan incarna, non come al modello di un disconoscimento dell'importanza di crescere, ma come allo strenuo difensore di valori e atteggiamenti che solo nell'infanzia sembrano poter essere accettati e pienamente vissuti perché l'educazione razionalistica dell'Occidente vive con timore quell'eros libero che potrebbe scardinare l'ordine su cui si fonda la nostra civiltà²⁸.

La mancanza di psichizzazione, un tratto caratteristico dell'etichetta nevrotica del *Puer*, l'incapacità di un rapporto consapevole con il tempo e la Storia, quindi l'incapacità di promettere, di creare, mantenere e rispettare dei legami, sono pericoli gravi per individui e comunità, e questo appare anche solo quando, spostandosi in un luogo della letteratura, si legga di Peter Pan, e del suo modo di volare, mentre con "folle volo", conduce i Darling nella *Neverland*:

... se si fossero addormentati, sarebbero precipitati. La cosa terribile era che Peter lo trovava divertente.

«Ecco che va di nuovo!» gridava allegro quando Michael cadeva improvvisamente come un sasso.

«Salvalo, salvalo!» gridava Wendy, guardando con orrore il mare sottostante. Allora Peter si tuffava nell'aria e riprendeva Michael un attimo prima che sfiorasse l'acqua: era molto abile, ma aspettava sempre fino all'ultimo momento, e si capiva che gli interessava di più la sua destrezza che salvare una vita umana. E poi era molto volubile, per cui un gioco che per un momento lo entusiasmava smetteva di colpo di interessarlo, così c'era sempre la possibilità che alla caduta successiva non recuperasse nessuno.[...]

«Se dimentica le sirene così in fretta – brontolava Wendy – come possiamo aspettarci che continui a ricordarsi di noi?» e infatti c'erano delle volte in cui, quando ritornava dalle sue avventure, non si ricordava più di loro, perlomeno non del tutto. Wendy ne era sicura. [...] una volta aveva persino dovuto ripetergli il suo nome.

«Sono Wendy» disse agitata.

Era molto dispiaciuto. «Wendy – le sussurrò – se vedi che mi dimentico di te, continua a ripetere "Sono Wendy", e allora io ricorderò».

Non ha il senso del tempo, non si può fare affidamento su di lui, cambia idea, si stanca presto e se ne va all'improvviso: non sembra poter essere lui un buon modello per i giovani malati di poca vitalità, ma che dire di Wendy invece, che vola via con Peter e poi torna per crescere?

Barrie dedica poche righe alla sua condizione 'adulta', solo ammonisce:

«Non dovete dispiacervi per lei. Era una di quelle persone a cui piace crescere»²⁹.

Dunque esistono. Di questo però nessuno aveva fatto menzione, come fosse un segreto un po' vergognoso che gli adulti, quelli veri, quelli cresciuti con impeti di coraggio, vogliono lasciare ancora velato, per quegli "allegri innocenti e senza cuore" che sembrano credere davvero che sia possibile rimanere bambini per sempre.

²⁸ Carotenuto A., *La strategia di Peter Pan*, Milano, Bompiani, 1995, p. 67.

²⁹ Barrie J., *Peter e Wendy*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1991, p. 176

3. Puer e Senex: un dialogo pedagogicamente necessario

Stranamente non fu in acqua che si incontrarono. Uncino si issò sulla Roccia per respirare, e nello stesso istante Peter la scalò dalla parte opposta. La Roccia era scivolosa come una palla bagnata, e i due più che arrampicarsi dovevano strisciare. Nessuno dei due sapeva che l'altro stava arrivando. In cerca di appigli, si presero per le braccia e alzarono la testa sorpresi. I loro visi quasi si toccavano: ecco come si incontrarono.

Il più celebre dei *bambini leggeri* letterari, Peter Pan, è anche quello più impegnato nella lotta con il *senex* suo nemico: Capitan Uncino.

Con il bagaglio degli *identikit* di *puer* e *senex* forniti da James Hillman, ci avventuriamo sulla scia di un interrogativo che potrebbe aprire nuove intuizioni alla riflessione sulla costellazione archetipica che ci ha interessato fino ad ora.

Dunque, chi sono realmente Pan e Uncino? Quale guerra si combatte nella sfrenata opposizione di forze delle loro innumerevoli e spaventose battaglie? Perché si odiano tanto?

Sappiamo che Uncino, nonostante non si tratti di bambini (al contrario, di pirati avvinazzati e malvagi), desidera ardentemente, come Peter, per sé e i suoi, una madre; sappiamo anche, però, che non è questo, o non solo, il fulcro del loro opporsi. Infatti:

Era Pan che voleva, Pan, Wendy e la loro banda, ma soprattutto Pan. Peter era un ragazzo così piccolo che potremmo meravigliarci dell'odio di quell'uomo nei suoi confronti. E' vero, aveva gettato il braccio di Uncino in pasto al cocodrillo: ma anche questo fatto, origine della grande insicurezza del pirata, dovuto all'ostinazione del cocodrillo, non basta a giustificare una sete di vendetta così implacabile e maligna. La verità era che Peter aveva qualcosa che mandava letteralmente in bestia il capitano. Non si trattava del coraggio, né dell'avvenenza, né... non c'è bisogno di menare il can per l'aia, poiché sappiamo bene che cos'era, e dobbiamo dirlo. Era la sfrontatezza di Peter.

Caratteristica detestabile, di certo neotenica, e non certo l'unica, di questo personaggio irresistibile. Sappiamo ad esempio, che Peter è terribilmente presuntuoso è vanitoso, orgoglioso e prova una attrazione irresistibile, incontrollata e pericolosa per i giochi e le avventure. Non conosce la paura, la tragedia sì, ma Barries precisa che se ne aveva viste molte, doveva averle dimenticate tutte. È "leggero" nel senso più terribile del termine, è senza cuore. Non riesce a resistere al gioco:

«Uncino, – chiamò, – hai un'altra voce?».

E Peter che non riusciva a resistere a un gioco, rispose allegramente con la sua vera voce, «Sì, ce l'ho».

«E un altro nome?».

«Sì, sì».

«Vegetale?» chiese Uncino.

«No».

«Minerale?».

«No».

«Animale?».

«Sì».

«Uomo?».

«No!» La risposta risuonò sprezzante.
 «Ragazzo?».
 «Sì».
 «Ragazzo normale?».
 «No!».
 «Ragazzo fuori dal comune?».
 Con dolore di Wendy la risposta che risuonò questa volta fu «Sì».
 «Abiti in Inghilterra?».
 «No».
 «Abiti qui?».
 «Sì».
 Uncino era completamente sbalordito. «Fategli voi delle domande» disse agli altri, tergendosi la fronte bagnata.
 Smee rifletté «Non riesco a pensare a niente» disse pieno di rammarico.
 «Non indovinerete mai – gracchiò Peter. – Vi arrendete?».
 Naturalmente il suo orgoglio gli stava facendo spingere il gioco troppo in là e i furfanti colsero la palla al balzo.
 «Sì, sì» risposero ansiosi.
 «Bene, allora – gridò, – sono Peter Pan»³⁰.

Uncino combatte Peter con le armi astute di chi conosce perfettamente il suo nemico e Peter, nonostante la sua scaltrezza, tende a cadere sempre nelle stesse reti, abbagliato e assorto com'è dalla propria persona; inoltre, per lui, lo spazio della verità e quello della finzione sono totalmente inscindibili, cosicché può nutrirsi di cibo immaginario o dimenticare persone reali; è letteralmente sospeso fra lo spazio immaginativo del suo creatore e l'esperienza che hanno di lui i bambini Darling e tutti i lettori che lo seguono, anche solo con la mente, nella *Neverland*.

Lo strano ragazzo è più fedele ad una idea o ad un giuramento che agli affetti in carne ed ossa, e non fugge mai il pericolo anzi lo insegue, come fosse solo nel provarsi continuamente il suo esistere.

Pan e Uncino sembrano indissolubilmente legati, vivono cercandosi nell'attesa spasmodica di un (non potrebbe essere altrimenti) sanguinario confronto. Sono due istanze estreme di una stessa costellazione archetipica, contrappongono cielo e terra, giove e saturno.

Ma chi è Uncino? Il suo ritratto è dominato da tinte saturnine: il nero, il pallore, la malinconia, le migliori scuole del regno, e l'ossessione per Peter. Ciò che annichilisce Uncino è il tic-tac della sveglia che viaggia nello stomaco di un tal coccodrillo.

Ebbe il presentimento della sua prossima fine: era come se il terribile giuramento di Peter fosse salito a bordo della nave. Uncino avvertì l'oscuro desiderio di pronunciare il suo discorso funebre, per paura di non averne più il tempo.
 «Meglio per Uncino – gridò, – se avesse avuto meno ambizione». Era solo nelle ore più buie che si rivolgeva a se stesso alla terza persona.
 «Nessun bimbo mi ama».

Questa l'amara conclusione dell'*insondabile* Uncino, singolare riflessione per un pirata che spopolerebbe dal terrore intere *nursery*.

³⁰ Barrie, cit., p. 153

Quando l'incontro con lo straordinario bambino Peter Pan sarà inevitabile, ecco che puer e senex si affronteranno in un emozionante duello, descritto da Barrie con evidenza drammatica:

Così improvvisamente Uncino si trovò faccia a faccia con Peter.
 Gli altri si fecero da parte e formarono un cerchio attorno a loro.
 Per un lungo momento i due nemici si guardarono: Uncino rabbrivì leggermente, e Peter aveva quello strano sorriso sul volto.
 «Così, Pan, – disse infine Uncino, – questa è tutta opera tua».
 «Sì, Giacomo Uncino, – fu la tagliente risposta, – è tutta opera mia».
 «Giovane superbo e insolente, – disse Uncino, – preparati ad incontrare il tuo destino».
 «Uomo oscuro e sinistro, – rispose Peter, – in guardia»³¹

Il duello incomincia, ed intorno ai due abilissimi spadaccini il cerchio degli osservatori è muto e sbigottito. Peter è fulmineo e pronto, Uncino «*per nulla inferiore a lui quanto a genialità*», ha comunque dalla sua una corporatura più forte; i colpi non si risparmiano ed è difficile prevedere chi avrà la meglio; il colpo peggiore inferto ad Uncino fa sì che la sua spada cada a terra, ed egli viene invitato «con un gesto magnifico» a raccogliercela, cosa che prontamente fa, ma «con la tragica sensazione che Peter stesse dando mostra di buone maniere».

4. In volo con il Puer

Come in ogni vero acerrimo nemico, in Pan si rispecchiano dunque le paure del pirata; spauracchio della coscienza, il bambino misterioso ha la terribile forza di una minaccia, di un *memento*, persino di un'oscura saggezza. Nella metafora del Fanciullo (e, parallelamente, dell'Angelo) Laura Marchetti (il cui studio si configura come *teratologico*) ha identificato una fondamentale valenza di *mostruosità*, nell'originario senso greco della parola, ovvero di ciò che riesce a far convivere cose impossibili per il normale processo di significazione: l'uomo con l'animale, la donna con l'uomo, il vivo con il morto, il materiale e il sovrannaturale, l'innocenza e la perversione, la delicatezza e la crudeltà; si tratta dunque di un simbolo che sfrutta appieno le proprie potenzialità di espressione duplice, ambivalente ed incontrollabile.

Ecco, dalle parole di Marchetti, quale è la sua forza in azione e l'effetto di questa metafora:

L'eterna ripetizione e il continuo ricominciamento che ogni fanciullo ripropone con l'atto della sua nascita, il suo carattere di «avvenire in potenza», mette la coscienza adulta – quella che si considera una volta per tutte «terminata» e giunta al massimo del dispiegamento delle sue possibilità – di fronte al pericolo di uno sprofondamento verso una specie di grado zero in cui ogni inizio coincide con l'annientamento delle forme preesistenti e di fronte al quale si deve costantemente lavorare (trasformare, superare, sublimare) per non ripiombare nel disordine dell'anima, in quel caos istintuale e naturale da cui il pensiero razionale ha così faticosamente (tentato) di emanciparsi nel lungo cammino dell'educazione e dell'incivilimento.

³¹ Barrie, cit. p. 140

Come è comprensibile, allora, la passione del pirata Giacomo Uncino per le “buone maniere”! L’istinto ha zone oscure che una buona precettistica, ed un buon pensiero razionale, si preoccupa di contenere, di ordinare, di limitare.

Laura Marchetti sintetizza alcune visioni del puer:

Perciò, da Pascoli a Rousseau, da Kerényi a Nietzsche, da Freud a Benjamin, dai tiri bricconi dell’Urkind Dioniso ai balbettii infantili (Da da) delle avanguardie novecentesche, sempre la metafora del «Fanciullo» ha simboleggiato le «mostruose» possibilità della energia elementare rimossa, il trionfo della «perversa» ricchezza degli istinti indomita nonostante il differimento culturale, l’esaltazione delle forze animalesche e sensuali non del tutto sepolte sotto la cappa del sacrificio e della colpa da coloro che Nietzsche chiama “i dispregiatori del corpo”³²,

Acquista un significato, alla luce di queste riflessioni, il nome stesso di Pan, nel recupero della descrizione del dio Pan. James Hillman descrive la funzione psichica di Pan, il dio del panico (ma, «il momento panico è anche il momento che salva la vita»), della paralisi e della fuga, del terrore e della furia, il dio che quando irrompe dà «la sensazione di essere interamente sopraffatti dalla propria natura (...) Pan riporta la psiche alla sua radice insita nell’istinto naturale, semi – animale, procurando un radicale mutamento di coscienza, un allontanamento totale da dove si era prima»³³.

E dunque forse rivolto all’irruzione incontrollabile e potente dell’istinto quell’insieme di odio e paura che per Peter nutre Uncino; al pirata elegante, inglese, adulto, acculturato devono apparire come terribile minaccia l’eros libero e imprevedibile, la noncuranza e la leggerezza di un bambino così magico e, inconsapevolmente, potente. Giacomo Uncino combatte, vuole uccidere, vincere, ma, in fondo, non sa chi sia il suo avversario.

Fino a quel punto aveva pensato che l’essere con cui combatteva fosse un demone, ma ora fu assalito da sospetti più oscuri.

«Pan, chi e cosa sei?» gridò con voce rauca.

«Sono la gioventù, sono la gioia – rispose Peter a caso, – sono un uccellino uscito dall’uovo».

Queste, naturalmente, erano sciocchezze, ma provavano all’infelice Uncino che Peter non aveva la più pallida idea di chi o cosa fosse, il che rappresenta proprio il massimo delle buone maniere.

La scena continua, con Uncino che diviene sempre più patetico man mano che appare chiaro che sta perdendo, si agita minaccioso, ma la sua mente si distrae e va lontano, i ragazzi ora gli svolazzano intorno schernendolo. Leggiamo l’epilogo di Barries:

«O Giacomo Uncino, figura non del tutto priva di eroismo, addio!

Siamo infatti arrivati al momento fatale.

Vedendo Peter che avanzava lentamente verso di lui nell’aria con il pugnale alzato, saltò dalla murata per gettarsi in mare. Non sapeva che il cocodrillo lo stava aspettando perché abbiamo fermato di proposito l’orologio, in modo che gli venisse risparmiato quel dolore: un piccolo segno di rispetto da parte nostra.

³² Marchetti, cit. p. 33

³³ Hillman J., *L’anima del mondo. Conversazione con Silvia Ronchey*, Milano, Rizzoli, 1999. p. 77

Ebbe un ultimo atto di trionfo, che non abbiamo diritto di rimproverargli. Mentre stava in piedi sulla murata guardando dietro di sé Peter che volteggiava in aria, lo invitò con un gesto a usare il piede. Peter quindi gli diede un calcio anziché un'ultima stoccata.

Alla fine dunque Uncino aveva ottenuto il favore a cui anelava.

«Cattive maniere!» gridò con gioia, e andò contento incontro al coccodrillo.
Così morì Giacomo Uncino.

Dopodiché non resta altro da fare, per la banda capitanata da Pan che si è impossessata della nave pirata, che dirigersi verso casa, o meglio casa Darling, dove i mocciosi ribelli troveranno i genitori sofferenti per la loro fuga e la loro assenza.

Dopo lo scontro con Uncino, ciò che resta a Peter è un problema ancor più scottante: seguire i suoi amici a casa ed essere, volendo, un bambino vero, con una mamma, anche eventualmente mamma Darling che lo prenda in adozione, crescere, diventare un uomo, avere una donna non solo come madre. Petersi rifiuta di rimanere nel mondo reale, non ha niente da dire quando Wendy gli chiede se voglia parlare con i suoi genitori di un argomento molto tenero; il suo dialogo con Wendy viene interrotto:

La signora Darling venne alla finestra, perché in quel momento stava tenendo attentamente d'occhio Wendy. Disse a Peter di avere adottato tutti gli altri ragazzi, e che le sarebbe piaciuto adottare anche lui.

«Mi manderà a scuola?» si informò con astuzia.

«Sì».

«E poi in ufficio?».

«Penso di sì».

«Diventerei presto un uomo?».

«Molto presto».

«Non voglio andare a scuola e imparare cose serie – le disse con passione, – non voglio diventare un uomo. Oh, madre di Wendy, pensi se un giorno dovessi svegliarmi ed accorgermi di avere la barba!».

«Peter! – disse Wendy a mo' di conforto, – ti vorrei bene anche con la barba». E la signora Darling tese le braccia verso di lui, ma Peter la respinse.

«Stia indietro, signora, nessuno mi prenderà per fare di me un uomo³⁴».

La sconfitta di Uncino non è dunque quella di un nemico interiore, ma un'avventura di individuazione vissuta senza una vera soluzione né una crescita qualitativa per Peter; una avventura che presto Pan dimenticherà (ma mai lo faranno i suoi lettori) dal momento che Barrie stesso ci dice «...era così pieno di avventure che tutto ciò che vi ho detto di lui ha il valore di un centesimo rispetto al totale»; l'incontro con Uncino ha la funzione di farci conoscere Peter nella sua profonda ambivalenza: bambino e angelo combattente, sogno di giovinezza e psicopompo, principe dell'immaginazione e della libertà ed eroe ostinato, sanguinario, incosciente ed egoista, nonché difficile da conquistare al vero affetto: *puer*, insieme, positivo e negativo, possibilità di crescita per chi lo segue, in un viaggio con biglietto di ritorno, o opzione di fuga e violento rifiuto del cambiamento, della costruzione di sé e dei legami affettivi, Peter appartiene al cielo e

³⁴ Barrie, cit., p. 172.

l'avventura di chi lo segue è una tappa della crescita, una avventura di formazione solo per chi ritorna dal viaggio: è Wendy la vera protagonista del viaggio di formazione, e il lettore è con lei che si avventura, è con lei che soffre e gioisce, e con lei che diventa grande mantenendo memoria di quella possibilità vertiginosa.

Un incontro in qualche modo riconducibile allo schema della contrapposizione fra “*senex e puer*” è quello fra Cosimo Piovasco, barone di Rondò, ormai quasi abituato alla sua rampante vita sugli alberi, e suo padre, il quale poco oltre gli darà settecentesca investitura di adulto, con la consegna della spada, nonostante la recente scelta arborea del figlio sia, per un adulto e barone come lui, squalificante e disarmante. Più che a un incontro di archetipi, assistiamo qui al ritratto impareggiabile di un padre e di un figlio.

Ecco quale è la scena:

«...Cosimo stava giocando a piastrelle, quando vide avvicinarsi un uomo a cavallo, alto, un po' curvo, avvolto in un mantello nero. Riconobbe suo padre. La marmaglia si disperse; dalle soglie delle catapecchie le donne lo stavano a guardare.

Il Barone Arminio cavalcò fin sotto l'albero. Era il rosso tramonto. Cosimo era tra i rami spogli. Si guardarono in viso. Era la prima volta, dopo il pranzo delle lumache, che si trovavano così, faccia a faccia. Erano passati molti giorni, le cose erano diventate diverse, l'uno e l'altro sapevano che ormai non c'entravano più le lumache, né l'obbedienza dei figli o l'autorità dei padri; che di tante cose logiche e sensate che si potevano dire, tutte sarebbero state fuori posto; eppure qualcosa dovevano pur dire.

- Date un bello spettacolo di voi! – cominciò il padre amaramente. – E proprio degno di un gentiluomo! – (Gli aveva dato del voi, come faceva nei rimproveri più gravi, ma ora quell'uso ebbe un senso di lontananza, di distacco).

- Un gentiluomo, signor padre, è tale stando in terra come stando in cima agli alberi, – rispose Cosimo, e subito aggiunse: – se si comporta rettamente.

- Una buona sentenza, – ammise gravemente il Barone, – quantunque, ora è poco, rubavate le susine a un fittavolo.

Era vero. Mio fratello era stato preso in castagna. Cosa doveva rispondere? Fece un sorriso, ma non altero o cinico, un sorriso di timidezza, e arrossì.

Anche il padre sorrise, un sorriso mesto, e chissà perché arrossì anche lui. – Ora fate comunella coi peggiori bastardi ed accattoni, – disse poi.

- No, signor padre, io sto per conto mio, e ognuno per il proprio, – disse Cosimo, fermo.

- Vi invito a venire a terra, – disse il Barone con voce pacata, quasi spenta, – e a riprendere i doveri del vostro stato.

- Non intendo obbedirvi, signor padre, – fece Cosimo, – me ne duole.

Erano a disagio tutti e due, annoiati. Ognuno sapeva quel che l'altro avrebbe detto. – Ma i vostri studi? E le vostre devozioni di cristiano? – disse il padre. – Intendete crescere come un selvaggio delle Americhe?

Cosimo tacque. Erano pensieri che non si era ancora posto e non aveva voglia di porsi. Poi fece: – Per essere pochi metri più su, credete che non sarò raggiunto dai buoni insegnamenti?

Anche questa era una risposta abile, ma era già come sminuire la portata del suo gesto: segno di debolezza, dunque.

L'avvertì il padre e si fece più stringente: – La ribellione non si misura a metri, – disse. – Anche quando pare di poche spanne, un viaggio può restare senza ritorno.

Adesso mio fratello avrebbe potuto dare qualche altra nobile risposta, magari una massima latina, che ora non me ne viene in mente nessuna ma allora ne sapevamo tante a memoria. Invece s'era annoiato a star lì a fare il solenne; cacciò fuori la lingua e gridò: – Ma io dagli alberi piscio più lontano! – frase senza molto senso, ma che troncava netto la questione.

Come se avessero sentito quella frase, si levò un gridio di monelli intorno a Porta Capperi. Il cavallo del Barone di Rondò ebbe uno scarto, il Barone strinse le redini e s'avvolse nel mantello, come pronto ad andarsene. Ma si voltò, trasse fuori un braccio dal mantello e indicando il cielo che s'era rapidamente caricato di nubi nere, esclamò: – Attento, figlio, c'è Chi può pisciare su tutti noi! – e spronò via.³⁵

«Anche quando pare di poche spanne, un viaggio può restare senza ritorno»; un bell'insegnamento, questo, di rivoluzione etica e interiore, una sorta di rovesciamento apparente della posizione di Cosimo, vivere da un momento, e per sempre, la sua vita di ragazzo e uomo sugli alberi, che in realtà sembra avvalorarne la scelta a livello profondo.

Senex e *Puer*, dunque, non sono sempre alacramente contrapposti come Pan e Uncino: esiste, al contrario, tra loro, la possibilità e la necessità di una segreta e profondissima complicità e integrazione, una continuità che li vede protagonisti responsabili della storia dell'umanità: la sfida di mantenere un rapporto con la terra e con il cielo che ci permetta di compiere salti leggerissimi, di percorrere la distanza dalla luna, di sentirci ancora celesti e panici, senza dimenticare la storia e le storie che da sempre cercano di tracciare orme nel tempo. Che ci inviti a narrare ancora e sempre le storie del nostro animo interiore alato, sfrontato e coraggioso. La letteratura per l'infanzia è pervasa dallo spirito del *Puer*, imprevedibile, leggero e dedito alle gioie della bellezza come il Fanciullino pascoliano e ci spinge a non dimenticare che la nostra costitutiva incompiutezza è probabilmente la ragione per cui continuiamo a conoscere, a leggere, a narrare.



Figura 1 – Dematons C., *Il pallone giallo*, Milano: Lemniscaat, 2003

³⁵ Calvino I., *Il barone rampante*, cit., p. 71.

Bibliografia

Studi critici

- Antoniazzi A., *Con le ali spuntate. Creature immaginarie e processi di crescita*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche” n. 24, pp. 183-192, n. 24, pp. 183-192, Brescia, La Scuola, 2017
- Bachelard G., *Psicoanalisi dell’aria*, (tit. orig. *L’air et les songes*), Como, Red Edizioni, 1988.
- Carotenuto A., *La strategia di Peter Pan*, Milano, Bompiani, 1995.
- De Giorgi F., *Il dicotomico avvio della storiografia sulla Befana* in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche” n. 24, pp. 141-167, Brescia, La Scuola, 2017
- Dematons C., *Il pallone giallo*, Milano, Lemniscaat, 2003
- Drewermann E., *L’essenziale è invisibile. Una interpretazione psicanalitica del Piccolo Principe*, Brescia, Queriniana, 1993.
- Durand G., *Le strutture antropologiche dell’immaginario*, Bari, Edizioni Dedalo, 1972.
- Faeti A., *La bicicletta di Dracula*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.
- Faeti A., *La casa sull’albero*, Trieste, Einaudi Ragazzi, Edizioni E. Elle, 1998.
- Faeti A., Antonio, *Il piccolo cavaliere Aklin*, postfazione a Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 1994.
- Von Franz M.-L., *L’eterno fanciullo. L’archetipo del Puer Aeternus*, Como, Red Edizioni, 1989 (ed. orig. 1970).
- Grilli G., *In volo oltre la porta. Mary Poppin e Pamela Lindon Travers*, Cesena, Il Pontevecchio, 2002.
- Grilli G., Giorgia, *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin*, in Beseghi E., Grilli G. *La letteratura invisibile*, Roma, Carocci, 2011
- Hillman J., *Puer Aeternus*, Milano, Adelphi, 1999.
- Hillman J., *Saggi sul puer*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1988.
- Hillman J., *L’anima del mondo. Conversazione con Silvia Ronchey*, Milano, Rizzoli, 1999.
- Jung C.G., Kerenyi K., *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Torino, Boringhieri, 1972.
- Lapassade G., *Il mito dell’adulto*, Bologna, Guaraldi Editore, 1971 (ed. orig. 1963).
- Marchetti L., *Il fanciullo e l’angelo. Sulle metafore della redenzione*, Palermo, Sellerio, 1996.
- Marchianò G., (a cura di), *Filosofia del Peso Estetica della Leggerezza*, Messina, Rubbettino Editore, 1997.
- Montagu A., *Saremo bambini*, Como, Red Edizioni, 1994.
- Nietzsche F., *Così parlò Zarathustra*, Milano, BUR, 1985.
- Pascoli G., *Il fanciullino*, Milano, Feltrinelli, 1992.
- Sani F., *Infanzia e immagini del volo* in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche” n. 24, pp. 137-140, Brescia, La Scuola, 2017
- Sani F., *L’immagine degli angeli tra culture per l’infanzia e young adult fiction*, in “Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche” n. 24, pp. 168-182, Brescia, La Scuola, 2017
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere guardare nominare il mondo nei libri per l’infanzia*,

Roma, Carocci, 2012

Terrusi M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2017

Todorov T., *La letteratura fantastica*, Garzanti, Milano, 1991.

Opere narrative

Barrie J., *Peter e Wendy*, Pordenone, Edizioni Studio Tesi, 1991.

Barrie J., *Peter Pan nei giardini di Kensington*, Milano, BUR, 1996.

Calvino I., *Il barone rampante*, Milano, Oscar Mondadori, 1993.

Calvino I., *Lezioni Americane*, Milano, Oscar Mondadori, 1993.

Langelof S., *Il viaggio meraviglioso di Nils Holgersson*, Milano, Mondadori, 1982.

Rubino A., *Viperetta*, Torino, Einaudi Ragazzi, Edizioni E. Elle, 1993 (I ed. Vitagliano 1919).

Saint-Exupéry A., *Il Piccolo Principe*, Milano, Bompiani, 1994.

Saint-Exupéry A., *Opere*, (2 vol.) Milano, Classici Bompiani, 1994.

Scott Berg A., *Lindbergh l'aquila solitaria*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1999.

Shiff S., *Antoine de Saint-Exupéry, biografia*, Milano, Bompiani, 1994.

Travers P., *Mary Poppins*, Milano, I Delfini Bompiani, 1994.

Travers P., *Mary Poppins apre la porta*, Milano, I Delfini Bompiani, 1996.

Travers P., *Mary Poppins dalla A alla Z*, Milano, Bompiani, 1966.

Travers P., *Mary Poppins nel parco*, Milano, Bompiani, 1960.

Travers P., *Mary Poppins ritorna*, Milano, Tascabili Bompiani, 1981.

La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo¹

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: franco.cambi@unifi.it

Abstract. Pedagogy should rethink about itself, steadily, in its being science. Pedagogy is a complex science, as John Dewey suggests, but is also a science with a strong critical consciousness that is active in all its think/act. It is also a critical pedagogy that has not only an epistemological role, but also has an innovative and utopian function.

Keywords. pedagogy, educational sciences, complexity, critical pedagogy, utopia

Premessa

La pedagogia dal Settecento in poi, si è reinterpretata e sviluppata “come scienza”. Ha chiuso con la Grande Tradizione pedagogica occidentale che legava la pedagogia alla sola filosofia come metafisica. Nata con Platone, cresciuta con Aristotele, gli stoici, il cristianesimo e su su fino alla Modernità (e si pensi a Cartesio, a Spinoza, a Leibnitz, ma anche a Locke o a Rousseau) si rompe con la nascita delle scienze dell’uomo a statuto osservativo e regolate dal riconoscimento di leggi. Un paradigma che si affina nelle molteplici scienze umane, dall’antropologia culturale alla medicina, passando per psicologia, economia, linguistica, politologia e pedagogia. In modo sempre più sensibile. Sarà poi l’Ottocento tra empirismo e positivismo a rilanciare la scienza e come metodo e come sapere vero e come valore cognitivo e sociale. Si pensi a Comte, a Spencer, al peso avuto da Darwin e a tanti autori maggiori e minori nella stessa pedagogia a livello mondiale.

È stato però il Novecento a istituzionalizzare questa metamorfosi della pedagogia con la diffusione del metodo sperimentale anche nella soluzione dei problemi educativi, con l’affermarsi delle scienze dell’educazione, col ridimensionamento del ruolo della filosofia, con la condivisione di un paradigma maturo della pedagogia che la vede nutrita di fonti scientifiche che coordina all’educazione, posto come processo intenzionato da fini, modelli etc. da scegliere in modo razionale, ovvero critico, ergo filosofico. Tale paradigma fu fissato con precisione da Dewey in un’operetta del 1929 (*Le fonti di una scienza dell’educazione*) che ha fatto scuola e può essere indicato un po’ come l’*ad quem* di un lungo cammino della pedagogia “come scienza”. Ancora oggi, di fatto e di diritto, seguita nella ricerca pedagogica internazionale, se pure con accenti ora più fedeli, ora più critici, ora anche di dissenso e di ritorno *en arrière*. Proprio intorno a questo modello si attestano le ricerche più avanzate della pedagogia attuale ed a questo modello che dobbiamo

¹ Relazione tenuta all’Università di Cagliari il 10 novembre 2017 e il 14 novembre 2017 a Firenze nel Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia come lezione di apertura ai Corsi del Dottorato.

tener fermo lo sguardo, pur considerandone la complessità e la possibilità di avere in esso accenti diversi.

1. Quattro strutture attuali della ricerca

Anche la pedagogia, un po' come tutti i saperi, sta vivendo una fase di intenso sviluppo e di riorganizzazione epistemico-cognitiva. Una fase assai complessa e affascinante, forse anche della riaffermazione della propria centralità, tra le scienze umana e nelle società attuali. Una fase di cui si deve essere ben consapevoli prendendo congedo da ogni forma di idealismo (filosofico-normativo) e di positivismo (scientifico-descrittivo ma anch'esso normativo), per affermarsi come sapere e agire articolato, inquieto e problematico. E sempre di più. Aspetti da interpretare, valorizzare, tutelare con precisa acribia. Ovvero con forte e precisa capacità riflessiva e critica insieme. Riflessiva in senso alto e quindi capace anche e prima di gestire/governare la propria identità riflessiva in modo costantemente radicale. E la pedagogia a livello internazionale lo fa da settant'anni e più con voci e posizioni diverse ma che ne testimoniano la ricchezza e la comune intenzionalità

Vediamo ora più da vicino lo statuto stesso della ricerca pedagogica. Quali i nodi che la strutturano come sapere e sapere di prassi? Quali i paradigmi-chiave che si sono fin qui affermati come guide? Possiamo indicarne quattro come generalizzati e ricorrevoli, sempre. Oggi. L'Interdisciplinarietà. Il Pluralismo metodico. Il Ruolo della Scienza-Tecnica. La volontà di Dominio. Solo questi? Forse no, ma questi sono caratteri e nuovi (rispetto alla tradizione) e condivisi e resisi oggi permanenti. Che fanno struttura e senso del sapere e da lì anche delle prassi educative. Analizziamoli un po'.

INTERDISCIPLINARITÀ. La pedagogia ha fonti diverse, molteplici, anche dismorfiche tra loro. Ma che non può che includerle nel loro esser fonti. Deve conoscerle e dialogare con esse, fissarne sia la "rosa" enciclopedica (pur aperta e variabile) e la lettura circolare di tutti quei saperi fonti in vista dell'educare/formare. Siamo davanti a un'interdisciplinarietà complessa e organica al tempo stesso, che sta sempre "in ricerca" e si dà sintesi aperte, se pure qui e ora condivise e produttive. Un modello che spesso si dà anche saper-guida, se pure col rischio di dogmatizzarsi e "reificarsi", pertanto da affrontare sempre con acribia. E si pensi solo alle neuroscienze attuali e al loro ruolo "fondativo" che vengono a esercitare, minando proprio la complessità degli eventi pedagogici e la possibilità di capirli e governarli in modo autentico. Ed è solo un esempio.

PLURALISMO METODOLOGICO. Come sapere-di-saperi a statuto ipercomplesso la pedagogia esige metodi diversi e anche opposti. Da quelli osservativi e misurativi a quelli ideativi-ipotetici, da quelli storico-ideologici a quelli proiettivi e teorico, relativi alla scelta di fini, modelli, intenzioni etc., a quelli di studio-di-caso, tanto per citarne alcuni. Metodi diversi per statuto e per esercizio, ma che vanno coltivati proprio per tutelare la ricchezza della pedagogia. Metodi che reclamano anche un'epistemologia inquieta e interpretativa della complessità di tale sapere, da pensare sempre a parte entière.

SCIENZA/TECNICA. Sì, la scienza oggi è sempre più anche e soprattutto tecnologica. Si applica. Cambia il nostro fare-esperienza. Disegna il Mondo. La tecnica procede dalla scienza, ma oggi sembra il fine stesso del fare-scienza. Segue un paradigma più ingegneristico che di scienziato-puro. Si dà come strumento per governare la realtà e con efficacia, promettendo perfino di correggere gli stessi effetti negativi della tecnica. Qui e

ora noi viviamo la scienza-tecnica come Principio e come Valore. Anche la pedagogia si tecnicizza e in vari modi: si salda alle istituzioni e ai loro fini; si lega alla società e alle sue strutture che si fanno fini; si carica di “presentismo” e di “efficientismo”, rendendosi sempre più nutrita di tecniche operative. E si pensi solo al nesso tra le nuove tecnologie informatiche e la scuola dove si fanno sempre più centro e non strumento utile da integrare con altri. Un caso esemplare: l’uso dello *smartphone* in classe.

LA VOLONTA’ DI DOMINIO. Sì, essa come opera nella scienza in generale, è presente e attiva anche in pedagogia, connettendosi al suo “presentismo” e al suo “efficientismo”, rendendola pratica funzionalista dentro un sistema e operando in esso per renderlo permanente ed efficace. Senza osservarlo-da-lontano e con sguardo critico e critico-radicalmente. Anche la pedagogia tecnicizzandosi assimila la logica del funzionalismo e tende a bloccare ogni ottica di ri-pensamento. Tutto ciò è ben utile al fare-dominio e fare-sistema appunto. Ma non basta affatto: la pedagogia è dall’uomo e per l’uomo e per la sua liberazione e formazione, se no si fa altro: ingegneria sociale, tecnica di integrazione nei sistemi sociali e mezzo del loro organizzarsi e migliorarsi. Il che è necessario ma schiaccia la pedagogia sui saper tecnici, riducendone il principio antropologica che deve guidarla.

Tale processo di decantazione dell’identità del sapere pedagogico attuale è stato gestito a livello internazionale e con fine acribia, anche se con esiti spesso diversi. Talvolta opposti. Così è accaduto anche in Italia e con precisa forza. E si pensi a voci come Laeng e Laporta, Vis alberghi e Bertin, Flores d’Arcais e Granese e a molti altri più o meno giovani. E tutti ci hanno testimoniato la stessa ipercomplessità della pedagogia e la ricca dialettica che ne governa il “congegno”, come ebbe a chiamarlo la Metelli Di Lallo.

2. La funzione della teoria come pedagogia critica

La pedagogia scientifica attuale ha ben bisogno di teoria. Di riflessività su se stessa e sulle tipologie del suo “congegno”, cioè di pedagogia critica che ne deve custodire l’identità più autentica e fondativa e deve farlo con acribia costante, ripensando i modelli in corso e evidenziando il suo modello regolativo. Sono i due volti della pedagogia critica: quello decostruttivo e quello prospettico e progettuale. Due volti oggi assai coltivati e che manifestano proprio la ricchezza del pensare-in-pedagogia. Anche da noi in Italia sono aspetti ben esercitati e si pensi a Erbetta, a Mariani, alla Madrussan. Come lo sono all’estero con Foucault o Derrida, con i *Cultural studies*, con le pedagogie radicali del ‘68 e dintorni, con la stessa “scuola del sospetto”, etc. Prospettive da coltivare oggi in particolare, nel tempo della Tecnica sovrana, del Mercato pervasivo, dei Consumi come diktat. Qui la pedagogia sta in ottica e con funzione critico-dialettica che integra e smonta e spinge oltre ogni soluzione più curvata sull’efficienza del sistema come regola aurea. Ritagliandosi una funzione di utopia sia antropologica sia sociale. E l’utopia ne potenzia la funzione critica stessa.

Tali aspetti della riflessività pedagogica anche qui in Italia sono stati più e più volte sottolineati come costitutivi e portanti. Si pensi solo alle posizioni di Laeng e di Laporta, di Vis alberghi e di Granese e di molti altri più o meno giovani studiosi. Un processo anche qui da noi esemplare, attraverso il quale la pedagogia come sapere si è “svelata” nella sua struttura, logica e fenomenologica, rivelandosi scienza sui generis contrassegnata

ta anche a livello epistemico da uno statuto di ipercomplessità. Di cui le diverse posizioni teoriche si sono rese interpreti in un confronto tra loro intensamente dialettico. Potremmo dire che l'Italian Theory in pedagogia ha dato corpo a un'indagine che ha pochi aspetti analoghi di ricchezza e complessità in altre tradizioni linguistiche e culturali a livello internazionale. Ed è questo un tema su cui sarebbe opportuno riflettere in maniera organica, partendo proprio dal dispositivo della pedagogia critica e sviluppandola in modo ampio sul gioco internazionale dei suoi modelli.

3. Sull'ontologia regionale: tra formazione e cura

Oggi, dentro questo fronte teorico si è criticamente decantata la centralità della formazione, che è processo di crescita umana responsabile e libera di ogni soggetto, in modo che ciascuno si faccia interprete di tale progettualità nell'io-che-si-fa-sé e nel suo farsi come forma evolutiva empiricamente definita. Si è detto che in pedagogia si tratta dell'uomo chiamato a darsi-forma e una forma propria e da gestire in autonomia: una forma della sua coscienza e un universo di suoi valori e anche progettazione esistenziale di sé. Una forma complessa ma che si sviluppa se preceduta da un fascio di cure che fanno educazione, risolvendosi via via e sempre di più in autoformazione. Sì, è la cura educativa che sviluppa un soggetto e libero e impegnato e consapevole. Un sé in costante cammino e oggi sempre più lifelong. Cura che si sviluppa nella relazione educativa a ogni suo livello e in tutte le istituzioni formative. E cura che è in sé prossemica e ascolto e dialogo, certo anche conflitto e rifiuto e problema sempre aperto, ma comunque in un iter di confronto, dinamico e governato senza imposizioni, dipendenze, conformazioni, e nei mezzi e nei fini. La cura è così un'esperienza complicata e fine ad un tempo, di cui oggi la pedagogia è sempre più custode precisa e organica attraverso indagini sì interdisciplinari ma anche riflessive e critiche sempre più sensibili e aggiornate. E ciò è accaduto anche qui in Italia dove la categoria della cura come quella della formazione sono state acutamente indagate. E si pensi solo alle posizioni di Mortari, di Fadda, di Contini etc. tutte mature e pedagogicamente assai fini. Una cura che deve produrre cura sui, ovvero autoregolazione del soggetto e suo impegno a coltivare se stesso e proprio nella sua articolata e personale identità umana. E tale modello, va ricordato, è oggi presente anche a livello internazionale: e si pensi solo a Marta Nussbaum.

Proprio la cura, tra ricerche psicologiche e psicoanalitiche, tra pedagogie radicali, tra dati della stessa biologia e delle neuroscienze, tra i richiami della filosofia (e si pensi a Foucault, ad esempio), è cresciuta, come è accaduto alla categoria di formazione in quanto più radicale e fondante della educazione stessa, pur necessaria che sia (e lo è), si è imposta come categoria-reggente e del pensare e dell'agire pedagogico. Come suo "fuoco" ontologico. E su queste categorie anche la ricerca italiana, come già detto, si è impegnata con un lavoro assai fine e di alto spessore riflessivo. Di cui dobbiamo essere orgogliosi oltre che testimoni e continuatori.

4. Sull'epocalità del sapere pedagogico come pedagogia critica

La pedagogia attuale come pedagogia critica assolve al ruolo di auto comprensione

e di auto sviluppo come sapere/agire, in cui i saperi come “fonti” fanno da matrice e l’intenzionalità valoriale (personale e collettiva) fa da *telos*, poi da potenziare con la cura, su su fino alla cura-di-sé, e col modello della formazione: due categoria oggi fondative e regolative insieme. Che operano insieme sia per de-costruire i pregiudizi educativi/pedagogici restituendo a tale sapere/agire la sua dimensione più genuina e creativa sia per ri-costruire progetti idonei e avanzati di educazione e formazione. Così fanno sorgere il sospetto su... e fissano il traguardo di...in modo da sviluppare quel sapere in tutta la sua “massa” critica e metterlo in tensione costante rispetto a quel modello-scopo che già connota la pedagogia già dalle sue origini in Occidente e che è lì rimasto come principio e come regola attraverso le categoria e della *Paideia*, della *Humanitas* e della *Bildung*, che hanno agito costantemente come vettori eidetici e pragmatici e storici. E che ancora oggi stanno al centro della elaborazione pedagogica. Con forza e autorevolezza. E proprio in un tempo in cui lo stesso Post-Human si conclama e si sviluppa in modo sempre più manifesto e condizionante. Allora è sempre più necessario tutelare l'*anthropos* e renderlo dispositivo di resistenza, davanti a questa Krisis che si fa sempre più radicale e generale insieme. Così la pedagogia si fa oggi vero sapere d'epoca, che può e deve parlare alto e farsi ascoltare e proprio per governare una congiuntura decisiva e che potrebbe essere devastante: Proprio la “Musa bonaria” della pedagogia (Croce) si afferma invece oggi come centrale e decisiva: E proprio perché sapere non-bonario ma critico e critico-radical e critico-progettuale, che in questa doppia funzione anche socio-culturale riafferma la propria necessità e appunto la sua centralità “nodale”.

Marginalia

Note sulla philosophy for Children

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

1. Tale pratica pedagogico-formativa sta crescendo a livello internazionale e anche italiano. Si afferma sempre più come aspetto-chiave del processo formativo, in quanto coltiva, fin dai primi anni di scuola, la riflessività. E lo fa parlando coi ragazzi, affrontando i loro problemi vissuti o maturati appunto attraverso una riflessione e ascoltando le loro argomentazioni e generalizzazioni, ma stimolandone la capacità interpretativa. Così allena a un pensare che sta oltre e sopra il quotidiano e il pragmatico agire pur consapevole che sia. Che qui riflette per *generalia* e deposita un *habitus* sia pure aurorale. Ma che lascia un segno. Può lasciarlo.

2. Da sviluppare secondo quali metodi? Quello socratico. Dell'interrogarsi, del fornire argomenti persuasivi e del discutere insieme. Facendo emergere pre-giudizi e orientando a un *theorein* come pensiero-generale-e-via-via-più-astratto. Un cammino fecondo per un pensiero in sviluppo nella stessa età infantile, che salda insieme esperienza vissuta e concettualizzazione in un processo insieme unitario e dialettico. Un aspetto questo che deve guidare sempre la *Philosophy* e nella teoria e nella pratica, come accade da tempo e con rigore significativo.

3. E i temi quali possono/devono essere? Tutti a ben guardare. Etici, sociali, culturali. Cos'è la giustizia e l'agire giusto. Cos'è la compassione e perché è un valore. Cos'è l'amicizia e perché anch'essa è un principio-valore. Temi etici tra i tanti possibili. E poi capire la povertà, spiegare il male e il fare il male, pensare l'equità nella società multiculturale: temi politici per così dire, ma ben legati al vissuto e che inoltrano a pensare l'ordine sociale e a giudicarlo, almeno un po'. Nella cultura ci si interroga sul bello o sul vero con riflessioni minime ma significative per il riflettere-sull'-esperienza, capaci di tener vivo uno sguardo e comprendente e generalizzante.

4. Così si evidenzia e si educa nel soggetto appunto l'atteggiamento riflessivo, il valore dell'astrazione e la stessa ottica di generalità, ma anche (perché no?) la coscienza di sé e come attore del pensare e del fare esperienza. La riflessività risulta così una conquista che può farsi, via via, permanente o più presente e attiva. Farsi deposito cognitivo e un po' stile mentale. Così l'astrazione (ovvero il salire a ciò che è post-empirico e che verte su "oggetti" per dir così trascendentali) si sviluppa e si afferma gradualmente come forma di pensiero, utile per capire il reale e dominarlo col pensiero stesso. La generalizza-

zione poi sposta l'ottica dell'io pensante che va oltre se stesso e si fa pensiero-pensante e lì usa e attiva una dimensione più alta della mente e dell'io.

5. Allora la *Philosophy* mette in atto un passaggio: di mentalità, di cultura, di *formamentis* che possiamo chiamare critica. C'è qui un azzardo che porta lontano dal "concretismo" della mente infantile sviluppando problematiche più adulte che lasciano poca traccia? Non proprio. Lì, sia pure *in nuce*, si allena un pensiero critico e dialettico che si fa emergere, si esercita, si fa stile mentale. Ed è questa una scommessa da far crescere in particolare oggi, nella società dei Media, dei Consumi, della Distrazione costante etc. per rendere il soggetto più cosciente del Reale in cui vive e renderlo in esso più attivo e consapevole, in quanto più stimolato a pensare-con-autonomia.

6. Al tempo stesso si apre con questo "esercizio" una dimensione della cultura metacognitiva e fondativa, che nella riflessività ha il proprio statuto: con la filosofia. Certo non proprio nel suo *identikit* più formale e radicale (alla Aristotele, per dir così) bensì nella sua *lectio* legata alla vita, nella quale promuove una marcia-in-più che permette di ripensarla e di possederla in modo nuovo: critico-riflessivo. Rivolto anche all'io e al suo vivere diverse esperienze, come hanno fatto filosofi di gran classe, e si pensi solo a Montaigne. Una prospettiva che coltiva una frontiera nuova e per la mente e per il cuore. *In nuce* sì, ma ben presente ora e domani come tendenza cognitiva.

7. Ma come si colloca nel curriculum? Evitando l'ora di *Philosophy for children* programmata in proprio e *in toto*. Meglio se resa attiva dove e quando sorgono problemi (etici, sociali, culturali, come già detto) da chiarire, rendendola partecipata in tutto il suo significato e valore. Sperimentandola in "presa diretta".

8. E tale stile di pensiero appassiona i ragazzi? Sì, li appassiona. Ne stimola il voler capire e l'avere-opinioni. Anche l'affermarsi come protagonisti di un dialogo più adulto in potenza. Sviluppa la volontà di dire-la-loro, di pensare-insieme confrontando i punti-di-vista, di allenarsi a un dialogo critico che ridiscute i pre-giudizi e va più a fondo nel dare-argomenti, proiettandosi verso un pensare più radicale e più rigoroso (argomentativamente parlando). Tutto ciò nella seconda infanzia viene sentito come mezzo di affermazione di sé e di crescita cognitiva, come scoperta via via più netta e complessa.

9. Quali sono i maestri che gli stessi insegnanti devono seguire, reinterpretandoli in prima persona? Il Socrate platonico *in primis*, come già detto. Da far proprio partendo dai dialoghi stessi di Platone soprattutto della giovinezza e della maturità e da sviluppare nel "congegno" complesso del suo pensare che si fa con gli altri (i giovani) e per gli altri. E su tutto ciò esiste una sterminata bibliografia che può fare orientamento e affinare la metodologia. E guardando oltre? Montaigne e il suo saggismo che è dialogo-con-se-stesso e coi classici per elevarsi a quei *generalia* che fanno verità e saggezza. Anche Kierkegaard con la sua complessa maieutica. Anche lo Schopenhauer non metafisico. E poi i teorici contemporanei della *Philosophy*, da Lipman in poi.

10. E ancora; su tale pratica ci sarà valutazione? No, mai quella ufficiale. Qui vale il

partecipare e il tener viva una curiosità e una apertura mentale, che sono effetti liberi. Si possono invece fare prove? Sì, di scrittura, col teatro o l'animazione. Prove minimali ma che lasciano il segno: un *habitus* possibile.

11. L'*habitus* poi prederà vigore nella pre e nell'adolescenza per restare attivo per tutta la vita, possibilmente. Ma qui ad esser chiamato in causa è il soggetto stesso ora adulto e responsabile di sé anche sul piano cognitivo, che può (e deve o dovrebbe) porsi di lato rispetto alle idee correnti, ai pregiudizi, alle acrisie dell'informazione di massa, alle derive di populismi e qualunquismi che solo una riflessività critica costantemente attiva fa regredire e decostruire riportando il pensare alla responsabilità del soggetto stesso. Che in questa dimensione deve far crescere se stesso, con la cura e la coltivazione di se stesso e come sensibilità e come mente. E qui proprio la *Philosophy* può dare un germe, può attivare una disposizione, può stimolare un orizzonte. E lo fa sì di diritto ma anche forse di fatto gettando semi che si sviluppano ben oltre l'età infantile.

Cultura formativa e istituti professionali

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Quattro osservazioni in nota a un dibattito sulla valutazione a scuola tenutosi a Prato (Istituto Buzzi) il 20 ottobre 2017, relative a un quesito lì sollevato da un docente dopo il mio intervento su competenze da valutare e formazione da stimolare in ogni grado di scuola se pure in forme diverse. Mi si è chiesto: “Allora lei sostiene un insegnamento filosofico anche nei professionali?”. Con sottinteso un “Mah!”. Detto così il tema è estremizzato ma c’è anche, però, un elemento di verità, da chiarire meglio.

1) Nel biennio post-scuola media inferiore già si parlò, e a lungo, con sperimentazioni e riflessioni di introdurre elementi di pensiero filosofico, per allenare il pensiero critico e per dare stili di coscienza di sé e del mondo, in ogni ordine di scuola superiore. Se ne fissarono le forme e gli obiettivi. Si avviò una serie di esperienze da monitorare. Tutto ciò passò poi tra parentesi. Fu sospeso e oggi risulta, nella frenesia delle competenze (necessarie sì ma da integrare con altro, sempre), fuori scena. Purtroppo.

2) Negli istituti professionali è e dovrebbe essere fisiologico riflettere, in vari modi e in più occasioni, sul lavoro (che cos’è “lavoro”? come si sviluppa oggi? ha un’etica? quali forme assume tra produttività, “alienazione”, rinnovo delle competenze? e altro ancora). Già qui si fa riflessività. Opportuna e doverosa che affina e sviluppa la stessa professionalità. E’ una frontiera implicita che può essere esplicitata. Come? Con cicli di lezioni, di conferenze, lavoro di gruppo, letture etc. In orario curricolare e post.

3) Sì, ma nei professionali si insegna anche lingua e storia. E bastano tali insegnamenti per stimolare almeno un po’ la cura-di-sé. E una riflessione su temi generali di senso della vita e di senso della storia. Con letture: romanzi *in primis*. Con discussioni pilotate da docenti (su esperienze emotive, come l’amore o il dolore; con brevi esercizi di scrittura; con letture collettive a tema; etc.). Anche così si fa riflessività e cura-di-sé. Così per la storia: la guerra e la pace; il mito della Nazione e il ruolo dei Popoli; etc. Tra letture e interpretazioni da confrontare. Forse anche in orari post-curricolari in una gestione aperta della scuola, collegando gli incontri a video, a film, a ascolto di canzoni.

4) Poi, perché no?, consigliare testi di letture riflessivo-filosofiche su vari argomenti vissuti, etici, sociali, ma anche scientifici e tecnici. Testi su cui confrontarsi insieme ma anche da leggere in solitudine. E ci sono testi celebri e editi anche a prezzi popolari su questi temi: da Epicuro a Seneca, da antologie brevi di saggi (Montaigne) o di massime (La Rochefoucault), su fino a Schopenhauer, a Nietzsche, a Croce, a Gramsci (tra opere brevi e antologie altrettanto brevi). Così si sollecitano i più sensibili tra gli allievi che possono fare esempio. Forse, ma è probabile.

Tanto può fare la scuola. In ogni suo ordine. Non di più. Il resto sta all’io coltivarsi come sé, sì, ma la scuola può e deve immettere semi, dare esempi, sviluppare sensibilità. E questo è un suo dovere, sempre. A ogni livello di istruzione.

Non dimenticare Foucault: una riflessione su *Sorvegliare e punire*

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

Alfonso Berardinelli sulla Domenica de "Il Sole-24 ore" del 15 ottobre 2017 ci invitava a riflettere sull'"impostura"-Foucault, ripensando il congegno del suo pensiero (categorie *passé-partout*, il suo *panopticon* strutturalista, la ricerca storica falsamente "universale" etc.) in modo critico-radical e post-ideologico e senza "idolatria". Un congegno-sistema, quello di Foucault, applicabile quasi ovunque, che ha fatto scuola tra ex-marxisti e *Cultural Studies* americani, ma che ormai va decostruito: riportato all'epoca (gli anni Sessanta con la prospettiva dominante di "radicalità e antisistema") e ridiscusso "libro per libro, per sondarne limiti, aporie, rigidità etc. che ora possiamo dire e andare così ad archiviare Foucault.

Seguiamo l'indicazione. Lasciamo fuori il Foucault teorico e storico delle scienze umane, quello del Moderno riletto come Grande Internamento istituzionale delle marginalità, quello anche della storia della sessualità in Occidente, ripensata oltre Freud. Fermiamoci sull'opera del 1975 e analizziamola attraverso la lente di un sapere e di una pratica sociale come quella pedagogica, che è lì centrale e ricostruita sul modello carcerario, leggendone bene la logica e del controllo e della conformazione. Logica che vige proprio là dove si internano i marginali. Anche i bambini. Nella stessa scuola moderna. Qui Foucault legge *en structure* il luogo stesso della pedagogia moderna (fino a Rousseau, poi con lui le cose cambiano e non è la scuola ma l'infanzia che si fa "principio pedagogico"). La scuola è in questo saggio un luogo organizzato in modo capillare per governare i ragazzi e nel corpo e nella mente e nella stessa coscienza di sé. Da qui due aspetti-chiave: il luogo strutturato come spazio-di-sorveglianza-e-di-punizione (dalla classe all'edificio-scuola) e il ruolo che lì assume l'esame (come controllo del sapere trasmesso dal maestro e incorporato dall'allievo secondo l'ottica del maestro stesso e risposto secondo questa prospettiva, testimoniandone l'avvenuta assimilazione: una pratica che riassume l'insegnamento in generale e che lo rende conformativo).Lì poi anche il *panopticon* è attivo in modo capillare e lì pure, come nella prigione, fa sorveglianza e conformazione. Qui è proprio la scuola moderna, di matrice gesuitica, che viene descritta e interpretata come istituzione-chiave del Moderno. E che così ha continuato a lungo ad agire e a rappresentarsi, delineandosi come Modello.

Due considerazioni: il richiamo storico è preciso e condivisibile (i collegi gesuitici furono davvero la prima scuola moderna e fecero-modello, nell'età della Controriforma e in tutta Europa e molto, molto a lungo); quello strutturale di regolamentazione-ben-ordinata, di *panopticon* e di trasmissione di saperi e di forme di trasmissione di essi sono altrettanto vere e canoniche nella scuola della tradizione fino all'Ottocento e oltre. E si applicano bene nella ricerca storico-educativa sulla scuola. Certo anche lì opera e ad essa

si rimanda, con analisi più minute, la “microfisica del potere” che è stata variamente illuminata (nei testi scolastici, ad esempio, o nel governo dell’istituzione-scuola da parte degli stati moderni, ancora ad esempio) e tutta da riprendere e sviluppare, con precisa acribia. Certo lì, in quel Foucault, c’è una certa sommarietà/schematismo, ma che fa ben parte del suo strutturalismo. Lì c’è però un fascio di categorie utili a capire *en profondeur* la scuola e la sua pedagogia, sigillate proprio dal sorvegliare e regolare e conformare. Così disponiamo oggi di alcuni “dispositivi” illuminanti e strutturali e sincronico-evolutivi che ci permettono di leggere la scuola moderna nel suo *identikit* primario, prima della rivoluzione e romantica (si pensi a Pestalozzi) e attivistica (e si pensi alla Montessori) che danno vita a un’altra scuola e anche a un’altra pedagogia.

Allora: l’indicazione di Berardinelli può esser preziosa, ma non tanto per “dimenticare” Foucault, quanto per rileggerlo senza ideologie, senza dogmi e facendo parlare proprio le sue opere e leggendolo come interprete delle strutture del Moderno. Operazione ripetibile per altre opere foucaultiane e con molto buoni risultati. Si pensi a *La nascita della clinica* o alla *Storia della follia* oppure anche a *La cura di sé* (perché no?).<

Riflessioni minime sull'esperienza di scuola-città Pestalozzi settant'anni dopo (e oltre) la sua fondazione

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Firenze

1. Una scuola-pilota?

Scuola-città Pestalozzi rientra a pieno titolo tra le scuole-pilota che si sono imposte tra attivismo e postattivismo con un loro stigma pedagogico e che le ha rese punti-di-riferimento dell'organizzazione scolastico-didattica della scuola dell'obbligo. Lì sta insieme alla più antica "scuola serena" di Lombardo Radice o delle scuole della Montessori. Sta accanto, già ieri, all'Asilo italo-svizzero di Rimini o della Rinnovata di Milano, alle scuole per l'infanzia di Reggio Emilia (oggi canone diffuso in Italia, ufficializzato coi Programmi, e ormai studiato in tutto il mondo), anche le scuole steineriane pur più discusse e altre ancora. Il ruolo delle scuole pilota è darsi come simbolo/esempio/modello. Tre aspetti chiave del rinnovamento delle pratiche d'istruzione nelle società politicamente e socialmente e economicamente più evolute, che reclamano e più conoscenze e più socializzazione, come ben vide Dewey già nel 1899.

La scuola fondata da Codignola fu scuola-pilota a più livelli. Come realizzazione della scuola-laboratorio-e-comunità di Dewey, di cui Codignola stesso fu alfiere nell'Italia post-seconda guerra mondiale. Come risposta antifascista alla ricostruzione della scuola italiana dopo il '45. Come fondazione di una istituzione aperta a rinnovare la stessa società civile. E in questi principi aurei Scuola-città Pestalozzi ha trovato il suo DNA originario e autorevole. Così tale istituzione ha svolto un ruolo di accompagnamento della scuola italiana nel suo sviluppo sociale e culturale, testandone i nuovi bisogni e i modelli di risposta più avanzati, restando così tra le scuole-pilota un caso tipico e singolare: di costante trasformazione agita tra gli stimoli sociali e pedagogici e di una ferma fedeltà agli ideali laico-progressisti, connessi al suo di esser laboratorio aperto e democrazia vissuta insieme.

2. Sulle sue metamorfosi

Le tappe della lunga e complessa metamorfosi della "Pestalozzi" sono state, possiamo dire, quella della Ricostruzione, quella del Cognitivismo via via sempre più avanzato; quella delle Nuove Emergenze Educative. Detto in modo schematico e forse troppo: ma utile per fissarne l'*iter* interno e la ricca valenza pedagogica.

La Ricostruzione: qui c'è Codignola con la moglie Anna Martia e c'è il modello di Dewey riportato nel post-fascismo e nello "spirito del '45". La Scuola-città nasce in un quartiere popolare (Santa Croce a Firenze) per ricostruire una coscienza civica e democratica con la scuola stessa che si organizza come città. E' il periodo eroico della scuola-Pestalozzi testimoniato dagli scritti stessi di Codignola e da allora la scuola fiorentina si fa fucina di formazione degli insegnanti come "attivisti" convinti e dotati di forte coscienza democratica. Nei suoi primi quindici anni circa la scuola impegna figure significative della pedagogia, da Laporta alla Fasolo, da Tassinari a Pettini, e assumerà un ruolo d'avanguardia nella pedagogia scolastica postbellica.

Seguirà la fase cognitivista: dopo Bruner e dopo la sua polemica con Dewey anche Scuola-città cambia un po' pelle. Vive lo spostamento verso la centralità dei saperi e saperi che ora e sempre più si sofisticano. E sono saperi linguistici e scientifici e storici etc. Che vengono affrontati attingendo alle loro interpretazioni più avanzate in quegli anni: tra cognitivismo e strutturalismo in particolare, che danno un volto più formale ai saperi stessi. E anche qui la scuola fiorentina sviluppa con rigore uno spostamento generale della pedagogia e della didattica, che avrà lunga durata a livello internazionale. E di questa fase figura emblematica può esser considerata Lydia Tornatore: con la simbiosi che lei elabora tra Piaget, Vygotskij e lo stesso Dewey in modo organico e produttivo anche sul piano didattico.

Si entra poi nella fase contemporanea. Ancora di sintesi teorico-operativa e di attenzione alle nuove emergenze educative. Sintesi freinetiana di attivismo e cognitivismo con precise aperture al nuovo, appunto alle emergenze: dalle nuove tecnologie all'interculturalità, al ruolo delle emozioni e alle pratiche comunicative, venendo incontro a netti problemi aperti nella scuola e nella cultura attuali.

E siamo all'oggi. Dopo anni di polemiche sviluppate dal politico (dalla Destra al governo) Scuola-città Pestalozzi si è riconfermata come un vero cantiere pedagogico-didattico-formativo nazionale e non solo e come un modello avanzato di innovazione didattica e formativa. A Firenze poi la scuola-modello per eccellenza: da conoscere, studiare, assumere un po' come paradigma.

Allora tale scuola si offre anche oggi (come già ieri) quale cantiere di buone pratiche come è tipico e funzionale per una scuola-pilota che come quella fiorentina è cresciuta a stretto contatto con l'evoluzione stessa della pedagogia internazionale.

3. Farsi conoscere per migliorare la scuola in generale

Le Scuole-pilota hanno il compito di far-modello, come già detto, e ciò implica tanto il rigore del proprio modello quanto la sua partecipazione alla scuola in generale. Tutto ciò la scuola fiorentina lo ha fatto e lo sta facendo, ma forse può farlo in modo più organico, nel tempo attuale in cui la scuola italiana (e non solo) sta vivendo un inquietante deriva e a più livelli. Una deriva che è la risposta inadeguata alle innovazioni che essa deve far proprie e tutte innovazioni complesse. Ma anche una deriva causata dall'azione dei politici, ora debole e incompiuta ora di restaurazione di un ordine prisco che è ormai del tutto obsoleto ora anche oscillante: come è accaduto alla "scuola dell'autonomia" realizzata solo in parte e sviluppata invece in alcuni dei suoi aspetti più discutibili. Alla

deriva si risponde con modelli organici fatti conoscere e valorizzati anche nell'opinione pubblica in modo da attivare un processo di contagio, che partendo dalle esperienze più avanzate, può favorire uno sviluppo della scuola partendo proprio dalle scuole stesse, dai singoli istituti sempre meglio orientati nell'organizzazione, nella relazione educativa, nella didattica e nell'*iter* formativo.

RECENSIONI

E. Madrussan, *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Como-Pavia, IBIS, 2017

Il testo, ricchissimo di riferimenti culturali, scritto con viva passione teoretico-pedagogica, aperto a un dialogo semanticamente forte ed efficace sul tema/lemma educazione, va accolto come un contributo illuminante sul *proprium* e della formazione e della stessa pedagogia. Un testo che accoglie come suoi interlocutori filosofi, psicoanalisti, sociologi etc. e con essi viene a delineare sia la situazione formativa in generale sia quella attuale, scandendo insieme il compito della pedagogia e teorica e pratica, che deve ripensarsi secondo la logica dell'interpretazione, mettendo al centro del proprio pensare/agire l'inquietudine e dell'io che si forma e dell'operari di colui che partecipa, in vario modo, a questo processo. La ricostruzione struttural-fenomenologica di tale processo si articola secondo un modello pedagogico che ha al centro la *lectio* di Bertin, quella di Papi e di Erbetta e, più alle spalle, quelle di Paci, di Jankélévitch, di Blumenberg che fissano un dispositivo teorico di fine caratura e di identità mobile e dialettica e di gestione sempre riflessiva e metariflessiva. Da tutelare e nell'io-che-si-fa-sé e nelle stesse istituzioni (e proprio nella loro logica formativa) di cui la teoria pedagogica deve farsi interlocutore principe e insieme operatore problematico, sempre. Anzi: tale teoria deve declinare l'inquietudine stessa come fattore di problematicità, come percorso avventuroso, come apertura al rischio e alla scelta vissuti nella loro costitutività della e nella esperienza formativa. Un processo che sta nel qui-e-ora ma guarda a una ricomprendimento (e critica e personale) del presente per declinarlo in forme nuove: possibili, anche "più degne", comunque ulteriori. Allora, in tale processo da tutelare riflessivamente con una ben netta filosofia dell'educazione e da tener fermo proprio nel suo essere inquieto/inquietante e responsabile insieme, si pongono al centro due mosse educative: la prima è la re-interpretazione, de-legittimazione, de-costruzione di ogni ideologia delle "pedagogie dell'efficienza" che sviluppano obiettivi di conformazione, di produttività sociale, di integrazione quieta e soddisfatta; la seconda è il riportare la formazione al soggetto che deve farsi sempre più protagonista di tale avventura/viaggio/scommessa-con-azzardo.

Da un lato l'inquietudine formativa sviluppa una critica al sistema acritico dell'educazione, stretta da professionismi, produttività, omologazione di conoscenze e di coscienza di sé, dall'altro ci porta al centro di un percorso vivo di esperienza di cui si evidenziano la drammaticità, l'intenzionalità e la possibilità, quali fattori-chiave del processo stesso, da riaffermare nelle proprie inquietudini, che significa incertezza, coscienza mobile del reale, proiezione libera e impegnata verso un sé-che-si-dà-forma e vive la forma-di-sé come problema aperto. Tutto ciò è un vero *memento* di forte rilievo educativo per il Presente e che vige sempre di più come *ad quem* e come orizzonte di senso, poiché riapre, lì, la volontà-di-formazione come dinamica personale, ma di una persona riletta fuori di ogni ontologia a priori e ripensata nel pluralismo dell'esperienza-vissuta, compresa tramite le metafore della deriva, del naufragio, del rischio, del "quasi-niente" che sta, sì, ai margini e che va ora assunto come "intravedimento", come anche quella della "caverna", cara a Blumenberg, che è insieme "casa" e rifugio, ma anche "discesa agli inferi". Così la "manovra" formativa si riafferma come "officina del possibile", in cui cresce un processo di auto-formazione dialettico di cui ciascuno deve farsi responsabile.

Un saggio, questo della Madrussan, che ben ci porta nell'antinomia formativa del nostro tempo e nell'*aut-aut* alla luce del quale si rilancia il pedagogico e ci impone di stare dalla parte del soggetto e di interpretarlo secondo un'inquieta costruttività che deve fare del sé il traguardo di ogni educazione e a ogni livello, anche istituzionale. Siamo davanti a un contributo assai significativo e per il suo radicarsi in una netta tradizione della pedagogia italiana e per la chiarezza del messaggio che ci presenta, motivandolo con analisi acute sotto vari aspetti: storico-culturali (con richia-

mi a Kierkegaard, Freud, Jaspers), fenomenologici (del “proprio posto nel mondo” da rielaborare riflessivamente; del tener viva la pienezza del sé; del vivere l’ “avventura” del proprio farsi come regola), operativi (tra de-costruzione, impensato, azzardi, collocandosi tra reale-e-possibile con decisione). Un volume che vuole inquietare le certezze del presente educativo e ricordarci la sfida radicale che contrassegna l’originaria nozione di *paideia*, a cui la filosofia dell’educazione deve guardare per tutelarla con cura e responsabilità. Poiché è solo qui che l’uomo si fa uomo: coltivandosi nella propria umanità e proprio tra scacchi e tensioni sempre rinnovate.

Franco Cambi

M. A. D’Arcangeli, A. Sanzo (a cura di), *Le “scienze umane” in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017

Siamo davanti a uno studio, a più mani e attive su più fronti delle scienze umane, che intende indagarne la fase evolutiva, complessa e decisiva, tra Ottocento e Novecento, fase che ha operato come una svolta nel loro *identikit* epistemico e metodologico, lasciando ormai fuori scena il tempo della loro prima costituzione nel Settecento, già studiato a più livelli da Gusdorf o da Foucault, che ne hanno ricostruita la genesi teorica e storico-culturale. Qui al centro sta la fine-Ottocento, una tappa così ricca di posizioni e densa di paradigmi, con cenni a quella del primo-Ottocento assai meno significativa. E sono i paradigmi sperimentali o quello ermeneutico che vengono richiamati con precisione come, insieme, alternativi e complementari, portandoci così nel ricco dibattito tra positivismo e storicismo proprio nelle loro alternative metodiche ed epistemiche. La svolta si sviluppa intorno a una crisi-come-decantazione che fa da preambolo alla stessa identità attuale (anni Duemila) di tali discipline, che poi negli anni Sessanta del Novecento vivranno un’altra fase di radicale ripensamento sia epistemico sia socio-culturale (gli anni Sessanta). Certo è, però, che nei vari studi raccolti nel volume (e tutti e curati e organici e significativi) si sonda e su più piani e momenti e autori la più vera nascita delle scienze umane come scienze empirico-sperimentali che le pone a fianco delle stesse scienze naturali, pur riconoscendo nelle prime oggetti più complessi e più forte impegno riflessivo (su statuti, modelli, categorie-guida) che mantengono legami stretti con la stessa filosofia-come-critica.

Siamo davanti a un lavoro ben fatto, nutrito di ricerche storiche fini e di un’ottica che sviluppa gli statuti attuali di tali scienze, ricollocandole in un’epoca che le ha rese interpreti della loro e varietà e contiguità e relazione reciproca, tutto ciò svolto con acribia critica. Il quadro d’insieme ci presenta la condizione di esse a livello nazionale, riconoscendo così che anche l’Italia ha ben contribuito a tale crescita/analisi di queste nuove scienze e vivendo il loro sviluppo proprio dentro una ricca condizione di crisi e di rinascita più sofisticata

Un ruolo fondamentale viene riconosciuto alla psicologia che dopo Wundt si fa scienza empirica e di laboratori, come viene riconosciuto anche qui da noi in Italia. E lo si fa in molti contributi del volume. Tale identità empirico-sperimentale viene poi riletta in figure e istituzioni relative a scienze diverse, come la criminologia o la pedagogia o le molte intersezioni che si sviluppano tra queste scienze dell’uomo. In particolare tale pluralismo di approcci e risultati si dipana nella pedagogia, nei saggi di D’Arcangeli su De Dominicis, quelli di Trombetta e di Zago, di Callegari, di Sanzo e di Armenise che toccano altre figure e momenti di tale evoluzione verso una pedagogia-come-scienza, con un suo profilo critico costante, però. E critico poiché lì, più che altrove, il legame con la filosofia resta centrale. Infatti in una terza parte del testo è proprio la filosofia che si pone al centro delle varie analisi e ricostruzioni, nel suo profilo di “filosofia scientifica” che dialoga strettamente con le scienze, tutte delineandone e le strutture epistemico-metodologiche ma anche le valenze ideologiche, come pure le aperture innovative, quale quella al pragmatismo che costituirà una via di sviluppo e di rilettura della scienza stessa in forma più dinamica e sofisticata.

Allora va ricordato che siamo davanti a una stagione-chiave dello stesso sapere scientifico nel suo complesso, che ne sofisticata, appunto, e i metodi e le immagini epistemologiche, che artico-

la la diversità stessa dei saperi scientifici, che ne coglie e convergenze e differenze e autonomie, pur dentro un quadro di crescita della Scienza che si conferma, e con forza, come il paradigma-guida del conoscere e dell'agire sociale. Una scienza-di-scienze che si affinano e che si sviluppano in forma stellare, rendendo più forte lo stesso domini dell'uomo sulla natura e rendendolo così il vero depositario dello sviluppo e del Mondo e della Storia. Tutto vero, però, qui, di tale modello vittorioso della scienza si sottolineano anche le penombre e i problemi statutarie e etico-politici, rimandandoci di tale fase di crescita e innovazione un 'immagine più sottile e complessa, che apre una più fine idea di scienza , con tutte le sue sofisticazioni e critiche e revisioni, che nel lungo e significativo cammino le scienze e le loro epistemologie compiranno nel corso del Novecento.

Franco Cambi

D. Generali (a cura di), *Le radici della razionalità critica: saperi, pratiche, teleologie. Studi offerti a Fabio Minazzi. I, II*, Milano, Mimesis, 2015

I due volumi di studi pubblicati da Mimesis e dedicati a Fabio Minazzi sviluppano sia gli aspetti "genetici" del suo razionalismo critico sia la ricchezza tematica che lo connota. Due prospettive integrate che ci rimandano l'immagine di una filosofia cresciuta dentro l'alveo filosofico-culturale milanese, nel quale si colloca con una posizione di sintesi critica e di disseminazione teoretica e metodologica. Sì, da questi significativi saggi Minazzi si delinea con una sua filosofia autenticamente critica e aperta tra i razionalismi degli anni Cinquanta/Sessanta che a Milano sono cresciuti e si sono fatti modelli nazionali. Soprattutto tre. Quello di Banfi e della sua scuola che elabora un'idea di ragione come matrice di un pensare maturo e la contrassegna nella sua dialetticità critica, ponendola come strumento-chiave dello stesso vivere etico-personale e del nostro fare-storia. Un razionalismo denso e vivace che negli allievi di Banfi si riarticola in vari modi e secondo assai fini profili teoretici (tra esistenzialismo, fenomenologia, filosofia analitica, pragmatismo, marxismo). Un razionalismo che ancora oggi fa scuola. C'è poi quello di Geymonat, più connesso alla razionalità scientifica e ubicato su una frontiera di filosofia epistemologica, di cui elabora una visione anche e in particolare socio-politica legata al materialismo dialettico. Infine c'è quello di Dal Pra, razionalismo più storico e più inquieto, che rivive, con fine sensibilità teoretica, il problema del nesso teoria/prassi ereditato dal marxismo, e non solo, e posto al centro di una filosofia come "trascendentalismo della prassi". A Minazzi dobbiamo in Italia un esame costante di queste tre frontiere e un loro affinamento comparativo, per dar corpo a un razionalismo critico d'oggi che poi ha trovato in Preti il modello-guida e la voce più ricca e più netta di un dialogo tra saperi, scienze e idea di razionalità come fu esposto nel 1957 in *Praxis ed empirismo*. E a Preti Minazzi ha dedicato un vasto ambito della sua ricerca, rileggendo la filosofia pretiana in nodo articolato e sottile fissando in essa l'"onesto mestiere del filosofare" con al centro un razionalismo-scientifico-dialettico (e si pensi a *Retorica e logica* del 1968) ancora tutto attuale: da analizzare, da riprendere, da potenziare. Qui prende quota proprio il modello di razionalismo critico di Minazzi che si colora di realismo, ma di un realismo affatto ingenuo e sempre kantianamente mediato dai nostri apparati cognitivi/riflessivi. In tale realismo la scienza occupa il baricentro: è oggi principio e stigma del sapere che, insieme, si problematizza, si affina e si fissa come alto valore e modello culturale che deve guidarci nell'agire storico e sociale. Scienza che ha in sé anche un'etica dell'impegno e della responsabilità e del dialogo. Un'etica alla Dewey che fa democrazia. E una democrazia della legalità, che si oppone a fondamentalismi e dogmatismi di vario genere, e con forza: e siamo qui davanti al secondo lato del messaggio filosofico di Minazzi. Così cresce un'idea di filosofia critica aggiornata e complessa che sulla scia di Kant, Husserl, Banfi e Preti si attiva su tutti i fronti del fare-ricerca, che in Minazzi sono molti e acutamente coltivati guardando a un neilluminismo aperto e attivo, che riprende con efficacia quello maturatosi in Italia, e in Lombardia in particolare, dopo la caduta del fascismo. E ancora oggi un modello di caratura europea.

Nelle 1300 pagine dei due volumi questo baricentro è ben visibile e tutti i contributi si dispongono su questo fronte e ne disegnano bene, molto bene, l'identità complessa e l'apertura critico-costruttiva. Il Minazzi che esce da questi saggi è un fine filosofo lombardo/europeo che si consegna a noi, oggi (in un tempo confuso e inquietissimo e contraddittorio), come una via per attraversare con più fiducia e speranza tale "crisi delle scienze europee" tenendo fermo il timone della ragione e di una ragione complessa, sensibile, autocritica. Un messaggio tutto da condividere e da valorizzare.

Franco Cambi

Daniele Branca, *Narrazioni e autobiografie musicali. Identità, cura e formazione*, Roma, Anicia, 2016.

La musica, da sempre riservata a pochi eletti, è rimasta nella nostra cultura educativa fuori dai percorsi scolastici perché considerata una disciplina opzionale, insegnata da specialisti per lo più esterni alla scuola e poco competenti nelle dinamiche pedagogiche e psicologiche dei processi di insegnamento e di apprendimento. Partendo infatti dall'assunto che per educare alla musica è necessario essere musicisti e che non basta conoscerne i fondamenti e le forme armoniche per insegnarla, la musica non è mai stata considerata una conoscenza necessaria - al pari delle altre discipline - alla costruzione culturale e identitaria dei soggetti. Né se ne sono colte le valenze espressive, comunicative e simboliche delle quali essa stessa è fonte inesauribile, unitamente alla grande forza motivazionale ed emotiva che la contraddistingue.

Per questo motivo, per il fatto cioè di aver colmato il profondo iato fra le potenzialità formative della musica e la sua presenza nei percorsi didattici, dobbiamo essere grati a Daniele Branca per aver richiamato nel testo *Narrazioni e autobiografie musicali. Identità, cura e formazione* non solo la ricca e plurale dimensione formativa della musica, ma anche per avere indicato i percorsi didattici ed educativi più consoni alla costruzione dell'identità dei soggetti a partire dall'infanzia, per proseguire fino all'età adulta, e per aver richiamato le valenze cognitive, immaginative e creative che l'espressività musicale risveglia e potenzia.

Il testo di Branca prende in considerazione, infatti, fin dai primi capitoli la funzione comunicativa della musica assimilabile al linguaggio verbale e come questo presente fin dalla nascita nel cucciolo dell'uomo. Proprio per questa sua peculiarità linguistico/comunicativa, la musica non può essere separata dalla crescita degli individui ma ne deve far parte in quanto contribuisce in modo significativo allo sviluppo cognitivo, emozionale, sociale e culturale favorendone i percorsi di apprendimento sia in termini motivazionali che semantici. La musica ha infatti un risvolto evolutivista, universalmente riconosciuto, e, "in quanto tramanda l'intero patrimonio emotivo della specie", risveglia emozioni profonde e ancestrali (pag. 18). In più i significati che veicola non sono puramente descrittivi e/o denotativi ma interpretativi e connotativi esprimendo immagini e valori che vanno ben oltre il suono stesso e consentono al soggetto di comprendersi in modo profondo attraverso una crescita culturale armonica e raffinata. Alcuni tabù da debellare - ci ricorda ancora l'autore - sono infatti quelli legati alla cosiddetta "predisposizione" musicale o alla necessità di un approccio alla musica prevalentemente tecnico e performativo che impediscono di riconoscere quanto invece sia forte la musicalità naturale nei bambini e quanto il suo apprezzamento sia legato alle storie familiari vissute, così come le predilezioni musicali dei genitori o dei parenti, l'esposizione ritmica alle ninne nanne, ai canti o alle intonazioni vocali e linguistiche incidono fortemente nella formazione ritmica di ogni individuo in qualunque parte del mondo sia nato e cresciuto.

In sostanza la musica si fa *autobiografia*, si fa narrazione partecipata alle esperienze del mondo, vissute fin da piccolissimi, è memoria dei ricordi, diviene nel corso del tempo espressione riflessiva degli incontri musicali fatti, si evolve nella coscienza personale e apre il soggetto alla percezione estetica del ritmo e del suono. Il tono narrativo, l'immaginario personale e la valutazione finale possono essere considerati momenti della narrazione musicale come per ogni altra forma di

racconto e attivano continue scoperte emozionali, segnalando i passaggi significativa della propria esistenza, comunicando sensazioni e appartenenze con una pregnanza maggiore di quella espressa dal linguaggio verbale.

Così davvero la musica diviene percorso di formazione interiore, di *cura sui* ovvero di ascolto e arricchimento interiore che si nutre della pluralità delle forme musicali e dei prodotti culturali e simbolici; educa il soggetto in modo integrale cioè nel corpo, nell'orecchio, nella sensibilità e nella percezione oltre che nelle facoltà della mente immaginative e creative.

Pertanto Branca, che è ad un tempo violinista, compositore, pedagogista e docente nella scuola primaria – doti assai rare in uno stessa persona – indica la via maestra per avvicinare la musica nella sua globalità e complessità e descrive la felice circolarità che si attiva tra l'educazione *alla* musica e l'educazione *con* la musica, secondo una metodologia autoformativa fissata nell'*autobiografia musicale*, come strumento di formazione musicale e identitaria proprio perché salda in modo virtuoso l'*imprinting* originario con le esperienze ritmiche vissute durante l'esistenza.

Interessanti a questo proposito sono le sperimentazioni svolte dall'autore stesso nei laboratori attivati con adulti – studenti e musicisti di professione – proprio per intraprendere quel cammino di *cura sui* che nel momento del ricordo o della scrittura della vita musicale attiva una nuova riflessività e una più forte consapevolezza, diventando ad un tempo apertura e scoperta di altre realtà musicali e/o espressive.

Daniela Sarsini

Mario Gennari, *L'Ombra Sveva*, Il Melangolo, Genova, 2016.

L'Ombra Sveva è un romanzo che sfida il lettore e insieme lo invita: lo invita a calarsi in un universo dai volti molteplici, dove reale e fantastico sconfinano l'uno nell'altro; lo sfida a scegliersi un cammino nella foresta di rimandi, citazioni e allusioni che sin dalle prime pagine annunciano il loro gioco. Protagonista del romanzo è Jos Ammann, bibliotecario di Buda nell'Europa del 1933, uomo che nella prodigiosa memoria custodisce il sapere senza tempo di migliaia di volumi. Jos teme l'esterno, il *fuori* imprevedibile; e presto il lettore sa intuire come tale timore sia legato all'incertezza di Jos riguardo la propria origine. Il protagonista, infatti, non conosce l'identità dei genitori né il luogo della propria nascita; è stato allevato dagli zii da cui ha poi ricevuto in eredità la biblioteca in cui vive. Quello che Jos abita è un mondo sospeso, delimitato da una superficie sottile e fragile come la carta di un libro antico. E inavvertitamente la carta può piegarsi e strapparsi; così, senza preavviso, l'alterità del reale invade la vita di Jos: la moglie Lilà e l'amante di lei tentano di ucciderlo e si impossessano della sua biblioteca. Costretto alla fuga, Jos si ritrova a viaggiare senza meta attraverso l'Europa. Intorno a lui si avvicinano figure dolcemente fiabesche come i ragazzi di via Pàl, sagome misteriose di truffatori o ciarlatani e perfino, nella capitale tedesca, alti ufficiali nazisti. Da questi ultimi il protagonista viene condotto, quasi per caso, ad assistere ad un rogo di libri: lì nota un'opera misteriosa, *Der Schatten*, 'L'Ombra'; nella confusione Jos la trafuga. Da quel momento il manoscritto, attraverso la lettura di Jos, si introduce nella narrazione, ne altera e rinnova gli equilibri: le parole che il libro nasconde, scritte da Justus von Ravensburg nel 1451, paiono sgorgare dal fondo di un discorso primordiale che invita Jos a coglierne il senso sfuggente. La fuga di Jos possiede ora una direzione, ed egli procede verso Genova in cerca del dipinto di Justus nominato nel manoscritto. E quando, infine, si trova di fronte l'affresco, poco prima di scioglierne l'enigma commenta tra sé, ammirato: «tutto qui è dettaglio... tutto è citazione.» Lo stesso si può dire del romanzo di Mario Gennari, così ricco di temi sovrapposti e di richiami inter- e intra-testuali che qui si potrà coglierne solo pochi aspetti, forse anche marginali, lanciando uno sguardo obliquo attraverso l'opera.

Una delle prime scene del libro è la rivelazione del tradimento di cui è vittima Jos. Non sappiamo ancora che la donna che egli vede solo di sfuggita, di spalle, e poi tra le braccia di un altro uomo, è sua moglie Lilà; non conosciamo ancora la storia di Jos e Lilà, come non sappiamo molto della

vita del protagonista. Eppure le poche righe in cui l'autore disegna le forme della gelosia, che in Jos si accompagna al senso di inadeguatezza e di incolmabile distanza dal mondo, risuonano di un'intensa poeticità: «E che vita c'era mai, dietro quel portone, di là da quelle finestre dove qualcuno aveva acceso una lampada dalla luce scialba? Non s'intendeva della vita: né sapeva di quei quartieri oltre il fiume, di quei palazzi oltre le panchine, di quelle stanze oltre le finestre, di quelle immagini oltre le tende illuminate dove due corpi ora si univano in un abbraccio.» Posto davanti alla verità di un dolore che prova o vorrebbe provare, Jos lamenta la propria *indeterminatezza* (che lo trattiene dal provare nostalgia del passato) e fugge. Non materialmente, perché lo sgomento lo ha reso incapace di muoversi, ma nella protezione offerta dal pensiero della morte: «Cosa v'era di definitivo nella vita, se non la morte?». Questo motivo torna più volte: «Pretendevo di sapere cosa fosse l'amore. È stata una recita. E il resto? Dettagli della vita. Il succedersi dei fatti che giungono frantumandosi in mille istanti, per lo più inutili.» E ancora: «L'incontro con un altro essere umano mi ha sottratto allo stare con me stesso. (...)Dovrei saper negare la realtà. Imparare a ripartire da qui: non esiste questa realtà!» Una consolazione trascendente è offerta dalla riflessione sull'immensità del tempo, sulla morte, sulla vanità dell'esistenza. L'inizio del viaggio di formazione di Jos sarà una fuga forzata (la sua vita è minacciata da Lilà e dal suo compagno) che è insieme figura della sua fuga da se stesso e dalla responsabilità di conoscersi e riconoscersi nel mondo.

C'è però un'altra fuga, di cui sono metafora i treni che conducono Jos attraverso la notte. Il treno è un oggetto velatamente simbolico, colorato dello stesso alone di magia che avvolge tutto ciò su cui la scrittura si posa: una candela, uno spartito, dei boschi, gli specchi (di fronte ai quali il protagonista più volte non si riconosce) e, soprattutto, i libri. I treni, invece, possono essere interpretati come immagini di una trasformazione che conosce (forse) la propria ragione, ma non la propria destinazione: «sali sull'unico treno senza sapere dove fosse diretto»; «-Dove mi porterà il treno? -Lontano, Jos! Lontano dal male»; e di nuovo: «Prenda un treno... Uno qualsiasi, purché la porti lontano.» Le incitazioni a dileguarsi che Jos riceve gli provengono da personaggi reali, immaginari, o da apparizioni ambigualmente al confine tra i due mondi; in ogni caso è la realtà a minacciarlo, la realtà terribile della Germania nazista e, per estensione, la pretesa del mondo di *determinarlo*. La realtà che costituisce l'universo di vita di Jos, la società, non è altro che apparenza, sviamento, ipocrisia. Ecco quindi che il tema della fuga si configura secondo due opposte prospettive: da una parte, la fuga da sé; dall'altra, la fuga che dalle imposizioni fittizie del mondo conduce verso se stessi. Quest'ultima non sarà più solo fuga, quindi, ma anche *ricerca*. La dimensione della ricerca conferisce alla fuga ordine, armonia e significato; come ricordano le *quetes* dei poemi cavallereschi o le grandi fughe bachiane, ogni fuga che sia abitata dalla tensione verso una meta (anche ignota) cela una misteriosa consonanza. Ed è la consonanza con se stesso che dovrà ritrovare Jos, una volta compreso come egli sia ormai un vagabondo che stabilisce la propria dimora nei territori del dubbio: «...E proprio dei vagabondi Bernardo diceva non fossero mai stabili nella certezza, sempre in cerca d'imparare(...)».

La ricerca di Jos prenderà le mosse, innanzitutto, da un indirizzo concreto: l'affresco di Justus. Per trovare la chiesa in cui l'opera è conservata, il protagonista, giunto a Genova, chiede un'ultima indicazione, a cui risponde la voce ingenua di una bambina. Dopo aver soddisfatto la richiesta di Jos, la bambina conclude: «... Mia mamma dice che devo sempre essere buona, soprattutto con chi non conosco.» Il commento è salutato appena da un sorriso di Jos, prima che la narrazione riprenda il suo corso; ma una così semplice affermazione di fiducia negli altri richiama per contrasto la «regola che gli zii avevano insegnato [a Jos]: per sopravvivere, la tua curiosità riguardi soltanto i libri e mai il mondo.» E così la diffidenza che al protagonista avevano trasmesso gli zii (simbolo insieme di erudizione e di dignità distaccata) si ribalta con la grazia di una piroetta infantile.

Sorge però spontanea una domanda: come interpretare il rapporto tra le sconfinite ma astratte conoscenze di Jos e la materialità del reale? La cultura stessa non sarà allora una fuga dal mondo? Con il procedere della storia, l'universo narrativo acquista sempre più la consistenza di un sogno. Non solo in riferimento ai sogni di Jos, che pure si caricano poco a poco di significato e di tensio-

ne evocativa, ma anche riguardo l'atmosfera stessa che gravita intorno al protagonista facendo sì che più volte egli non sappia distinguere il reale dall'onirico, l'illusione dall'ipotetica realtà. Nella stessa situazione, di riflesso, viene a trovarsi il lettore: personaggi a volte comici a volte grotteschi, spesso malintenzionati, più raramente pronti a fornire aiuto, appaiono e scompaiono come arabeschi, colorando il tessuto dell'intreccio e lasciandosi dietro l'eco interrogativa della contraddizione. Il primo sogno significativo che si presenta a Jos dichiara l'insufficienza della *parola*, incapace ormai di fornire riparo: ogni eloquenza scade in vuota retorica, preziosismo da collezionista. Dopo essere stato esiliato con la violenza dalla sua biblioteca, Jos ha trovato ospitalità nella casa di un amico degli zii, un dottore alle cui cure si affida. Nel tormento febbricitante del corpo il protagonista si assopisce e sogna di aver iniziato una collezione di parole. Le parole provengono dal futuro e tentano di lenire, inutilmente, la sua malinconia; nemmeno le parole dettate da un oracolo sanno dire la fragilità della sua condizione. Esse sono «voci effimere senza più eco. Malate della loro assenza di vigore.» All'interno del sogno, Jos realizza improvvisamente che «le parole meticolosamente collezionate fin da ragazzo non erano che una finzione. Ogni suono veniva loro precluso.» Il sogno rende esplicito il timore di Jos per il futuro e insieme il fallimento del tentativo, più o meno cosciente, di esercitare un controllo su di esso ingabbiandolo in definizioni. Il *suono* che viene precluso alle parole è la loro *voce*, il mutarsi in azione. *L'eco*, invece, è il potere trasformativo dell'azione nel mondo. Le parole non hanno più vita perché non hanno un *corpo*. Il cammino che Jos dovrà percorrere lo condurrà quindi a ricongiungersi con la densità semantica, fisica, della parola, nello stesso tempo discendendo alle radici della propria memoria e del proprio corpo.

Notiamo, allora, che fin dalle prime pagine del libro è chiara al protagonista la coincidenza quasi perfetta tra sensibilità corporea e memoria personale: «quando non si hanno origini certe si è anche senza terra, nazione, città, casa, e... forse senza un corpo.» Se il corpo non sa essere casa, l'anima non vi avrà dimora, e tutto ciò che le resterà sarà l'anelito all'imperturbabilità. Nel momento dell'aggressione fisica che Jos subisce all'interno della sua biblioteca, la scissione tra anima e corpo si fa esplicita e invocata, rammentata da lui nelle parole del *De natura hominis* di Nemesio. La presa di distanza è, di nuovo, una fuga; una volta in salvo Jos si guarda allo specchio e non si riconosce. La stessa attitudine si ritrova, più avanti nel racconto, in parole quali: «[Jos] percepiva il bisogno colpevole di essere accarezzato, pur sottraendosi con meticoloso puntiglio a qualsiasi contatto con gli altri.» Qui è degna di nota non solo l'ambivalenza del desiderio di Jos, che da un lato ricerca e dall'altro evita il contatto, ma anche il fatto che tale bisogno sia *colpevole*. E a sua volta il motivo della colpa, per quanto poco sviluppato nella narrazione, si può forse far risalire all'*indeterminatezza* di Jos e al suo essere ignaro della propria origine. Più volte, infatti, il protagonista lamenta di non aver ricevuto, nella propria infanzia, quella calda vicinanza fisica di cui ora nota dolorosamente l'assenza. La carezza sulla guancia che Jos riceve infine dall'uomo dal viso parlato sarà un viatico per il cammino nella maturità.

Vi è, inoltre, una particolare metafora che più volte fa la sua comparsa e che soggiace all'intero sviluppo del testo, riunendo in sé le tematiche del corpo, delle parole e della narrazione: il libro come corpo. In alcuni casi si tratta di osservazioni dello stesso Jos: «a volte sento [la biblioteca] come se fosse il mio vero corpo»; altrove il libro è descritto secondo le sue qualità tattili, visive, gustative, olfattive, uditive. L'amore per la materialità del libro diviene amore per la storia, recupero di una memoria che contrasta tenacemente l'oblio dei roghi nazisti: «materie cartacee, pelli, inchiostri, colle sono impregnati dei luoghi dove l'oggetto è nato, delle mani che lo hanno sfogliato, degli scaffali in cui è giaciuto.» Infine, meno esplicitamente, la metafora si ribalta: il corpo come libro. Si svolge su questo terreno la similitudine nascosta e terribile tra il destino dei libri e degli uomini nella follia della Germania hitleriana. Preoccupato della propria impotenza verso il mondo, Jos dice, parlando di sé: «se non mi sfaldassi in strati di carta divenuta cenere bruciata dalle saette della realtà...». Anche lo svelamento del passato dell'uomo dal viso parlato, il cui corpo è stato reso deforme dal fuoco, obbedisce a questa similitudine. Ma proprio qui risalta l'affermazione del valore assoluto ed eversivo della parola scritta, nella sua irriducibile umanità: «ogni

cenere cova un etere dorato nel cui estatico ritorno il gelo indifferente è sconfitto.»

Si è già detto della particolare relazione che si stabilisce, nel protagonista, tra la fisicità e il recupero del passato e dell'infanzia; si è anche notato come proprio nel rinnovamento di una memoria condivisa sia da ricercarsi il valore della parola scritta. Manca ancora, tuttavia, l'evidenza del nesso che lega la storia del singolo (Jos) alla gravidanza fisica della scrittura, problema che nel romanzo appare riconducibile alla più ampia dialettica tra cultura e mondo. Torniamo allora, per un momento, al "sogno delle parole", che già aveva messo in luce queste tematiche. Una volta risvegliatosi, Jos inizia a sfogliare le pagine di un libro; si tratta della prima storia che i suoi zii gli avevano letto da bambino, *I ragazzi di via Pál*, di Ferenc Molnár. La lettura non lo rasserenava; piuttosto, lo interroga o lo porta a interrogarsi su di sé: Jos «riportava in vita, dal deserto dell'oblio che lo aveva avvolto, quella storia.» L'«oblio» è oblio della propria vicenda personale, mentre la «storia» di cui si parla è storia d'altri (i ragazzi di via Pál) che tuttavia riguarda Jos perché gli parla della sua infanzia. Ecco che la storia dell'Altro, per mezzo della narrazione, si fa narrazione della storia del singolo. La stessa situazione si ripresenterà a Jos al momento della lettura del manoscritto di Justus: riportando alla vita la storia di Justus attraverso parole venute da lontano, Jos racconta la *propria* storia; si spiegano allora le coincidenze nelle vite dei due personaggi. Ogni lettura è un atto di creatività che conduce alla genesi di un mondo; nessuna lettura è ricezione passiva. Leggendo (o ricordando) la storia dei ragazzi di via Pál Jos li richiama alla vita restituendo, nello stesso momento, se stesso al mondo. È da quel momento che la narrazione acquista il suo carattere magico: i ragazzi fanno uno dopo l'altro la loro apparizione rapida e affettuosa per aiutare Jos, quindi scompaiono senza lasciare traccia. La fantasia non prende la forma, come ci si potrebbe attendere, di una fuga dalla realtà; nella fantasia sta invece l'occasione di un ultimo riscatto dalle atrocità del mondo. Sarà Kolnay, uno dei ragazzi di via Pál, a informare Jos dei crimini compiuti contro gli ebrei: la fantasia, quindi, è sentiero che conduce e guida Jos nel suo incontro con la storia.

Ed è ai territori della fantasia che appartiene uno dei più delicati e luminosi episodi del libro: il primo incontro di Jos con Marthe e Sophie. Dopo aver scoperto il tradimento di sua moglie, Jos si ritrova a vagare nei dintorni dell'orto botanico di Pest, fino a giungere in uno dei luoghi che i ragazzi di via Pál avevano visitato nelle loro avventure, e che Jos conosceva attraverso la loro storia. Allora rammenta quelle pagine: «Jos fece uno sforzo ed entrò in se stesso senza più curarsi del mondo, della realtà che l'attorniava (...). Così, recitò fra sé...» Il protagonista affonda nelle radici del proprio passato; l'atto immaginativo che compie appare simile a una creazione magica. Poi Jos procede fino a via Pál, dove sente una musica, e «gli sembrò che quelle note lo stessero chiamando.» Una volta scese le scale che lo conducono ad un interrato, attraverso un vetro guarda dentro: le sagome di due ballerine appaiono «come una magia.» La descrizione della loro danza è insieme accurata e armoniosa, rigorosa e affascinata. Luce ed ombra si inseguono, si richiamano, si implicano l'un l'altra; oltre i riflessi del vetro si presentano a Jos immagini cangianti che *prendono forma* sotto il suo sguardo, mentre egli ammira «i corpi morbidi presi nel virtuosismo che li univa in un'unica percezione caleidoscopica, sempre trasformata da imprevedibili tensioni originarie.» Di nuovo, il corpo; che nella fantasia dispiega tutta la sua potenza e delicatezza. I gesti di affetto che Marthe, Sophie e i ragazzi di via Pál rivolgono a Jos sono discreti come un soffio di vento che sfiora la mano o le guance, rapidi a dileguarsi come ombre.

Da ultimo, proprio nel tema dell'ombra si cela una delle più feconde chiavi di lettura del romanzo. La danza stessa, come Jos comprende nell'aprire il libro di Justus, non è altro che un gioco d'ombre, forme mutevoli che la luce libera dagli oggetti rivelandole nella loro assoluta alterità. Una candela dalla fiamma incerta basta a popolare di sagome umbratili la notte, quella notte «senza sonno né sogni» che minaccia di circondare Justus. Tutto intorno, le ombre si inseguono «instancabili. Inesauste. Rabbiose. Eppure flebili. Un sol colpo del vento notturno o lo sbuffo della bocca le farebbe scomparire. Ma allora più nessuno danzerebbe intorno a me(...)» Danza dell'ombra significa infatti danza della luce: l'ombra è «compagna della luce», non quindi sua negazione quanto piuttosto suo dorso o rivolto. Ombra e luce co-emergono e co-esistono, si donano e si negano entrambe

nel medesimo istante. L'ombra è zona di cecità della luce, terreno segreto che mai sarà rischiarato da quella sorgente luminosa che lo determina. Su questa base si istituisce la sottile analogia tra luce e pensiero, ognuno incapace di eludere il proprio punto di vista o di evadere da se stesso, ognuno inesorabilmente costretto al proprio intimo ribaltamento. L'ombra allora «appare altro da noi e dal mondo eppur è nostra impalpabile verità», scrive ancora Justus, «solo nella notte del pensiero essa vien meno.» Ogni pensare è un occultare; di fronte a ogni sguardo una porzione del mondo passa nell'assenza. Nell'ombra sta l'incessante sottrarsi della realtà al pensiero, il suo sottrarsi all'appropriazione che ogni interpretazione tenta. «Umbra sicut amore est; sequitur eum qui fugit, fugit eum qui illum sequitur.» Eppure invisibile e visibile si presuppongono l'un l'altro, l'ombra nascondendosi mostra; così come noi possiamo vedere una figura proprio perché questa copre, almeno in parte, lo sfondo su cui si staglia. Attraverso il visibile sappiamo dell'invisibile, ma non lo conosciamo direttamente: «Ente a se medesimo, l'ombra non è oggetto di soggetto.» Leggendo le pagine dell'antico libro, Jos si avvicina poco alla volta a svelare il mistero dell'affresco, del libro stesso e delle circostanze che legano l'uno all'altro. Le figure dell'angelo e della vergine, immagini del Divino nel dipinto di Justus, sono prive di ombra: in loro, apparenza ed essenza coincidono. Ma fuori dall'apparenza il pensiero non trova appigli nella sua salita, non v'è materialità che lo conduca alla spiritualità altissima del Mistero. Questo resta Impensabile, non pensato, quindi privo di ombra. E tuttavia ancora dell'affresco rimane una traccia, trattenuta da Justus e fatta scrittura affinché possa, un giorno, essere interpretata, nella consapevolezza che a ogni interpretazione sempre sfuggirà qualcosa: una sfumatura, un dettaglio, un'ombra.

Francesco Simoncini

Francesco. Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, R.Cortina, 2016.

Sul rapporto tra teatro e formazione la riflessione pedagogica si è soffermata più volte, da molti anni e con riflessioni ricche ed articolate. Sono infatti numerosi gli studi che, sia in ottica storica sia in ottica teorica, attestano la centralità dell'esperienza teatrale come strumento di educazione e di formazione. Già nell'antica Grecia, le rappresentazioni teatrali erano eventi multimediali che promuovevano immedesimazione, individuavano archetipi e mettevano in scena le passioni, inducendo nello spettatore una catarsi, che, come già evidenziato da Aristotele, libera dal tormento e purifica. La storia del teatro, dall'antichità passando da Shakespeare e altri classici per arrivare alle sperimentazioni del teatro contemporaneo, si intreccia dunque con la riflessione pedagogica, proprio per la consapevolezza diffusa che la messa in scena sia a tutti gli effetti, per chi la realizza ma anche per chi vi assiste, un'esperienza formativa.

Per quanto il volume di Francesco Cappa si fondi sul rapporto tra teatro e formazione, occorre sottolineare come questo argomento sia affrontato da un versante meno esplorato di quello appena citato. L'autore, infatti, indaga l'analogia tra formazione e teatro ponendo però il teatro come metafora della formazione, attraverso il recupero un concetto caro a Riccardo Massa. Le tesi del filosofo dell'educazione milanese, richiamato in modo ricorrente all'interno del testo, si ritrovano anche nell'approccio di ricerca del testo di Cappa, che parte proprio da una prospettiva di clinica della formazione per comprendere e spiegare le caratteristiche di tale analogia.

La metafora della formazione come teatro ambisce, secondo un'ottica decostruttiva, a far raggiungere al soggetto una maggiore consapevolezza dei pregiudizi e delle rappresentazioni che guidano le proprie scelte di vita: in un'epoca caratterizzata dalla teatralizzazione (oltre che dalla spettacolarizzazione e dalla sportivizzazione) della cultura, si suggerisce quindi di utilizzare il teatro come chiave interpretativa dei processi di educazione, istruzione e formazione dell'uomo.

Il libro si confronta con questo rapporto in modo graduale ed accurato, secondo uno stile "evocativo" (come ammette lo stesso autore nell'introduzione) e saggistico che procede attraverso spunti di riflessione e collegamenti interdisciplinari, nutrendosi di fenomenologia ed ermeneutica: se apparentemente i due temi (la formazione dell'uomo e l'esperienza teatrale) vengono affrontati

attraverso due itinerari separati, in realtà pagina dopo pagina risulta sempre più evidente l'intreccio che li caratterizza, rendendo evidente la funzione esplicativa e riflessiva che la citata metafora può svolgere in ambito pedagogico. L'autore offre quindi un'epistemologia della formazione e un'epistemologia dell'esperienza teatrale, a partire dalle visioni di alcuni riferimenti della pedagogia e della filosofia dell'educazione (da Dewey a Morin, da Mortari a Cambi) e a partire da alcune delle innovazioni teatrali che hanno caratterizzato il XX secolo. Arrivando così a fare luce, proprio attraverso la metafora teatrale, sulla categoria della formazione.

Il primo *focus* del volume è sul concetto di formazione, che necessita di essere definito, in modo aperto e plurale, attraverso i contributi dei paradigmi pedagogici che hanno caratterizzato il XX secolo: un concetto che può essere inclusivo di educazione e istruzione, ma che deve riguardare anche una forma di assimilazione libera, critica e autonoma delle forme della cultura con le quali il soggetto entra in contatto durante la sua esperienza. L'idea "clinica" di formazione proposta da Cappa è legata a quella definita da Riccardo Massa e dunque essa è da intendere come un "dispositivo", come una "pratica di ricerca" in grado di procedere attraverso una fenomenologia dei visuti e delle interpretazioni esistenziali.

Le definizioni di formazione e le riflessioni di epistemologia pedagogica costituiscono le fondamenta della tesi centrale del volume: l'autore si sofferma poi sul teatro, rilevando come la condizione del suo funzionamento sia l'accettazione della "non-differenza" tra vero e falso e tra reale e illusorio. Piuttosto che far riferimento ai classici della storia del teatro, Cappa preferisce muoversi a partire dall'esempio di "rottura" rappresentato da Antonin Artaud col suo "teatro della crudeltà". Alla base di tale innovazione teatrale vi è la constatazione che l'arte non sia separata dalla vita e dunque il suo compito dovrebbe essere andare contro la "soggezione del testo", mettendo il pubblico nelle condizioni di accedere ad esperienze appunto "crudeli". Crudeli non perché causino dolore, ma perché costringono il soggetto ad una "torsione della coscienza" e perché diventano riflessive, portando a spiazzamento e a forme di perdita e di scoperta del sé. In questo senso il teatro può diventare "mezzo di salvezza", obbligando attori e spettatori a farsi protagonisti della loro esistenza, attraverso non soltanto la parola, ma anche il corpo, i gesti e l'espressione.

Per quanto le sperimentazioni di Artaud abbiano riscosso poco successo, Cappa le individua come paradigmatiche e come fonti di ispirazione di molte esperienze teatrali (e, più in generale, artistiche) del XX secolo. Si pensi a Brook, a Grotowski e a Carmelo Bene, citati dall'autore, ma anche ad esperienze più "locali" come il Teatro Povero di Monticchiello. Autori ed esperienze che incarnano questa dimensione formativa del teatro, andando oltre il testo per valorizzare al massimo l'esperienza del corpo che padroneggia un sistema di "segni-gesti". Proprio attraverso la configurazione di questa idea del teatro come terapia, emerge nel volume in modo sempre più nitido il collegamento tra teatro e formazione.

A completamento dell'analogia che sta alla base del volume, vi è il concetto di corpo, affrontato da Cappa attraverso le riflessioni di vari autori: da Foucault a Merleau-Ponty, da Platone a Nietzsche per arrivare ad Artaud e Grotowski. Le riflessioni affrontano il punto di vista di vari autori rispetto al corpo come "carne", trattando anche del *daimon* socratico, per ritornare poi ad Artaud, valutato come "filosofo dell'educazione", considerando la sua etica del corpo, secondo la quale la ("crudeltà") potenzialità del teatro rispetto alla vita consiste nell'"essere al massimo delle proprie possibilità espressive e di comprensione a patto di abbandonarsi" (p. 95), ma anche nel "rappresentare se stessi superando i blocchi dei nostri tentativi di rappresentarci 'come se' [...] e provare a essere ciò che si dà per noi come occasione d'essere" (*ibidem*).

Il teatro, se vissuto secondo le indicazioni di Artaud e degli altri autori citati da Cappa, offre una forma di esperienza che non si ripete mai in modo identico, come invece avviene per il cinema e per altri media. La metafora diventa ancora più chiara quando l'autore fa riferimento alla definizione sempre più diffusa della scuola come "palcoscenico della vita". Si tratta di un'immagine potenzialmente pericolosa, perché potenzialmente trasforma il contesto scolastico in una ribalta che imita quella televisiva. Cappa, ereditando ancora il messaggio di Massa, propone invece un'i-

dea di scuola che non sia tanto “palcoscenico”, quanto piuttosto “scena”, in cui, a partire da un campo di esperienza materiale e simbolica. “vi sia una relazione e una comunicazione orientata educativamente, in modo da evitare che l’educazione, la formazione e l’insegnamento si limitino a essere un atto in sé, una performance in sé” (p. 103).

La metafora del teatro dovrebbe consentire di preservare la categoria della formazione, attualmente messa in pericolo dalla Tecnica, che produce spettacolarizzazione, omologazione, competizione autotelica, narcisismo e autoreferenzialità e che consente sempre più di disciplinare e controllare il corpo attraverso varie forme di esercizio del potere. Il teatro, infatti, rimanda ad un’esperienza vissuta, genuina, proveniente dal basso e tutta da edificare attraverso la perdita/scoperta di sé. In questa idea di teatro riveste un ruolo fondamentale il “corpo insegnante”, che è chiamato a svolgere quel ruolo, appunto, “cruale” di risvegliare nei soggetti un “appetito di vita”. La scuola, come il teatro, diventa formativa se contempla il “sottobanco”, se a partire dalle sue dimensioni implicite consente ai soggetti di sperimentare la profondità della comunicazione, costringendoli a farsi sempre nuovi interrogativi e a porsi sempre in modo attivo e riflessivo col proprio fare esperienza. E dunque costringendo i soggetti ad attraversare il campo affettivo, piuttosto che a rappresentare gli affetti.

Un volume dunque ricco di spunti interessanti, che usa la metafora del teatro e le riflessioni di Artaud, Grotowski altri autori per portare l’attenzione sull’importanza e sull’utilità dell’esperienza corporea per produrre riflessione e per costruire soggetti critici e consapevoli. E un testo che, rivolgendosi alla scuola come gli altri contesti educativi, offre un esempio di come può operare la “clinica della formazione” oggi. Spostando l’attenzione dal singolo soggetto ai modi in cui interagisce con l’altro e rendendolo sempre più protagonista attivo e riflessivo nel suo confrontarsi con l’esperienza. E, dunque, nel formarsi.

Cosimo Di Bari

Stefano Pivato, *Favole e Politica. Pinocchio, Cappuccetto rosso e la Guerra Fredda*, Il Mulino, Bologna, 2015.

Negli ultimi secoli, con l’avvento della democrazia e, successivamente, del suffragio universale, la politica ha cercato sempre nuovi modi di comunicare con lo scopo di raggiungere il più efficacemente possibile le masse; infatti, proprio per attrarre l’attenzione del popolo e riuscire a diffondere il suo messaggio in maniera tangibile, in particolare nel Novecento, la politica italiana ha attinto a piene mani da quelle figure favolistiche che sono oramai entrate a far parte dell’immaginario e dell’identità della nazione sfruttando un linguaggio che si distacca da quello usato nei salotti della politica, per veicolare concetti più semplici attraverso immagini efficaci ed immediatamente comprensibili.

In questo libro, dall’impronta spiccatamente storica, Stefano Pivato porta avanti una ricerca approfondita sui modi di comunicare della politica che rimandano al patrimonio favolistico italiano o che, comunque, richiamano figure metaforiche o leggendarie proprie dell’immaginario collettivo. Concentrando la propria attenzione principalmente nel periodo dell’immediato dopoguerra e della guerra fredda, periodo risultato particolarmente florido dal punto di vista delle pubblicazioni con tali caratteristiche, Pivato disegna un ritratto accurato di quelle che sono state le “favole politiche” utilizzate dai diversi partiti. L’Autore ci fornisce un *excursus* variegato su come la politica abbia manipolato favole e miti per farne armi di propaganda senza nulla risparmiare. Niente, infatti, è così importante o sacro da sfuggire alla satira e alla demagogia politica: tutto viene piegato, modellato ed asservito alla causa. Ecco dunque che i partiti presentano al popolo italiano un Pinocchio che varia a seconda del momento storico: da socialista ai primi del Novecento, si ritrova ad indossare la camicia nera del Pinocchio Balilla, per poi diventare, all’occorrenza, Chiodino comunista, o semplicemente un italiano indeciso che, avvicinandosi al voto, deve

resistere alle allettanti promesse di un Gatto e una Volpe che hanno le fattezze di Nenni e Togliatti e cercano di portare il consenso al loro amico Mangiafuoco che assume i tratti caricaturali di Stalin, l'Orco Baffone, desideroso di "schiavizzare" il popolo italiano.

Il testo offre un ritratto accurato di come il romanzo-fiaba di Collodi sia stato di volta in volta asservito al pensiero politico dominante: esempi efficaci di pubblicazioni così manipolate e opportunamente illustrate, sono riportate nel volume. Tali opere narrative, non hanno certo mancato di suscitare vere e proprie polemiche cui prendevano parte non solamente esponenti della politica, ma anche letterati e intellettuali del tempo, tra cui troviamo, come ci ricorda l'Autore, Gianni Rodari «che nel 1954, risponde a un intervento del settimanale della Democrazia cristiana, "La Discussione", che accusa Chiodino di essere un "pinocchio bolscevico" e "una pedissequa imitazione del burattino di Collodi ma opportunamente aggiornato secondo i dettami della teoria marxista" »(p. 102). Rodari interviene in difesa del personaggio di Marcello Argilli, sottolineando che questi risulta antipatico alle alte sfere ecclesiastiche perché «Pinocchio, antenato di Chiodino "non prega mai"» ed è «in definitiva espressione di "una morale tutta umana e terrena"» (p. 103)

Il lavoro di Pivato spazia portando in rassegna anche tutte quelle immagini metaforiche che odorano di favola e che fanno parte dell'immaginario popolare; dalla figura del Cosacco, guerriero invincibile che abbeverava il cavallo alla fontana di San Pietro, alla politicizzazione dei "miracoli" delle Madonne Pellegrine, fino all'utilizzo di "favole" più realistiche, la cui carica immaginifica risulta estremamente efficace. È la volta del duello Coppi-Bartali che, dall'asfalto delle curve del Giro d'Italia e del Tour de France, si sposta e corre veloce sulle sinuose curve d'inchiostro di manifesti e vignette che dipingono Coppi come il "diavolo comunista", contrapposto all'"acquasanta democristiana" di Bartali. Le vicende personali dei due non vengono risparmiate e, come fa notare l'Autore, riescono a trascinare Coppi nell'occhio del ciclone fino a far sì che i due si ritrovino in un ritratto spiccatamente dicotomico nel quale mentre «Bartali aveva interpretato il ruolo dell'eroe positivo e del fervente credente, il Campionissimo diviene il trasgressore di quelle norme, il pubblico peccatore». (p. 129)

I tentativi dei due protagonisti di mantenersi estranei alla lotta politica, concentrando tutte le loro energie nei pedali, risultano dunque inutili. Pivato, sottolinea così la caratteristica della politica del periodo, pervasiva e fagocitante la dimensione sociale e del costume.

Il volume si propone come un campionario finemente congegnato di esempi ideologicamente funzionali dai tratti di volta in volta leggendari, favolistici o miracolistici; poco importa se le storie narrate sono realmente riconducibili ad avvenimenti reali o intuiti, quando non palesemente inventati; il loro valore consiste nella capacità che queste hanno di far presa sulla popolazione manovrandone il pensiero sull'onda dell'emozione.

Non ci dobbiamo stupire, allora, se recentemente si sono visti in piazza striscioni con un "Renzi-Pinocchio": la fiaba di Collodi non esaurisce ancora la sua carica simbolica e la sua capacità di suggestionare il pensiero del popolo a più di un secolo dalla sua pubblicazione; il lavoro di Pivato, in questo senso, ci fornisce un'interessante ed attenta analisi dei metodi di comunicazione utilizzati dalla politica, ci aiuta al tempo stesso a conoscere la propaganda politica di ieri e a riconoscere quella di oggi, portando un significativo contributo all'analisi storica del nostro paese.

Michela Baldini

LIBRI RICEVUTI

- Accademia Olimpica Nazionale Italiana, *L'Olimpismo come strumento per lo sviluppo sostenibile*, Roma, I quaderni dell'AONI, 2017
- A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a cura di), *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, San Cesario di Lecce, Pensa editore, 2017
- M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017
- C. Bordoni, *Interregnum. Beyond Liquid Modernity*, Bielefeld, Transcript, 2016
- V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, M. Vianello (edited by), *Teaching and learning for employability*, Milano-Torino, Pearson, 2017
- G. Cives, P. Trabalzini, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma, Anicia, 2017.
- F. Cappa, *Formazione come teatro*, Milano, R. Cortina, 2016.
- M. A. D'Arcangeli, A. Sanzo, *Le "scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2017
- S. De Martin, *Lessico generazionale*, Firenze, Piagge, 2017
- M. R. Fedele, *L'indifferenziato. Nuova sfida della bioetica*, Roma, Aracne, 2012
- A. Ferrante, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, Milano, Franco Angeli, 2017
- G. Franceschini, *Che cos'è la conoscenza? Un universo in espansione*, Milano-Udine, Mimesis, 2017
- M. Gennari, *Dalla Paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017
- A. Gigli, *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Parma, Junior, 2016.
- M. Galfrè, *Tutti a scuola!*, Roma, Carocci, 2017
- P. Guibert, V. Troger, *E' ancora possibile formare insegnanti? Elementi di risposta*, Roma, Anicia, 2017
- F. Latini, S. Giusti (a cura di), *Per leggere i classici del Novecento*, "QdR. Didattica e letteratura", Torino, Loescher, 2017
- P. Lucarelli, *Laurea e professione. Percorsi, indirizzi e luoghi di interesse: una mappa per orientarsi nella scelta del lavoro*, Pisa, Pacini, 2017
- J. Mazirow, *La teoria dell'apprendimento transformative*, Milano, R. Cortina, 2016
- L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano, Franco Angeli, 2017
- R. Nesti, *Game-based learning. Gioco e progettazione ludica in educazione*, Pisa, ETS, 2017
- "Pedagogia oggi", 2, 2016
- P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017
- "Vita dell'infanzia", sett.-ott., 2017
- W. von Reichenau, *Hortulus*, a cura di Mario Gennari, Genova, il melangolo, 2017
- A. M. Volpicella, G. Crescenza, *Una bussola per la scuola*, Roma, Edizioni Conoscenza,

2017.

G. Zago, *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2017

ABSTRACT

Mauro Ceruti, *La scuola e le sfide della complessità*

The fragmentation of knowledge, information and experience is a major obstacle to formulating and understanding the problems. Therefore, integrating what is fragmented is an unavoidable educational challenge. Pursuing the integration of knowledge and experience is a main cultural challenge for school education. The aim is to foster a complex, multi-dimensional knowledge, which is appropriate to deal with the complexity and multi-dimensionality of objects of knowledge and problems characterizing the new global human condition.

Franco Cambi, *Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile*

Which kind of school can and must work for the social and cultural transformations in effect? School should be democratic, open, critical and educational. This school has some challenges and tasks that should be re-achieve: the knowledge more sophisticated, *formae mentis* more plural and dialectical, the self-care more important for every subjects.

Franco Cambi, *Rileggendo Alice: la complessità e la sofisticazione di un "classico"*

The article develops a complex and critical lecture of the Carroll's text, illuminated by the rich bibliography that about Alice is filled, claiming a sophisticated lecture.

Emma Beseghi, *Il sogno di Alice*

Alice in Wonderland, published in 1865, is 150 years old and continues to be one of the most popular masterpieces that is appreciated by children and adults. The article explores the polysemy of the text, its fine hermeneutical approaches, the symbolic ramifications of its visual reinterpretations – especially in the illustrations. This novel continues to fuel our imagery and, at same time, it continues to discuss the biographers of Carroll on the complex personality of this author. In particular, the article emphasizes the original and unexpected turn that Alice in Wonderland gave to children's literature, through the storytelling of a point of view – “another look” – that definitely belongs to childhood.

Stefano Calabrese, *Alice, incorreggibilmente contro fattuale*

The hypothesis formulated by Simon Baron-Cohen and his collaborators on the onset of autistic syndromes and their link with an excess of the so-called S brain is reflected in the work of Lewis Carroll, a formal logic and mathematics professor deeply inclined to visual and spatial descriptions, interested in affordances and systemic circuits, and devoid of empathic tendencies in creating his characters. In the future, this finding may serve as a test for predicting autism spectrum disorders and support the elaboration of narrative artefact for therapeutic purposes in relation to people with autism.

Leonardo Acone, I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice

This essay aims at investigating the sounds and the musical spectrum contained in the two novels by Lewis Carroll. For this purpose two complementary yet distinct research directions will be followed, also considering the great number of solicitations these texts offer. On one hand an analysis of music and sounds inside the narration, identified as key elements within the relationship reality/imagination, will be carried out. On the other the focus will be on those composers who have transformed, in the years, Alice's wonderful adventures into music masterpieces such as operas, ballets, orchestral suites and instrumental songs.

Chiara Lepri, Poetiche del nonsense: l'esempio del Jabberwocky

This paper deepens the nonsense poetry theme with a specific reference to Jabberwocky's poem, in Lewis Carroll's *Through the Looking Glass* (1871) and the creative use of portmanteau-words. It emerges that nonsense poetry is not just a reverie, but one of the many profiles with which children's literature is still expressing today with significant results on the ludic and aesthetic level. This concerns the pedagogical investigation as it is an effective opportunity to redefine the experience from the unusual, from the possible and – utopically – from the impossible.

Maria Teresa Trisciuzzi, Tea Time at Wonderland. Domestic models and family relationships over the looking glass

The character of Alice, the English “dream child” of the second half of the 19th century, was born from the fantasy of Charles Lutwidge Dodgson, best known with the nom de plume Lewis Carroll. In her travels Alice does not look for a new family to substitute hers, but for her own freedom of being and knowing herself through an initiation path. Alice – Alice's Adventures in Wonderland (1865) and *Through the Looking-Glass and What Alice Found* (1871) – is a masterpiece of nonsense only on its surface, because actually it has an underground, which makes it able to see from a child's point of view and to understand what being a child means in a world ruled by petulant, unreliable and rude adults. Alice represents the great metaphor of the escape; she leaves her family through escaping to somewhere else, which brings her to an inner adventure in the depths of being. In the novels of Carroll the reader can find everyday life themes, such as the domesticity, being a mother and taking care, but in an up-side-down and paradoxical way.

Stefania Carioli, Metamorfica Alice. L'originale di Lewis Carroll dalla stampa al digitale

In the book apps considered in this essay, Alice in Wonderland has been animated and made interactive to offer an audience of young readers a literary masterpiece. I wonder if reading digital texts like this, that maintain the stylistic value of the original texts and that offer a playful insight into narrativity, can help young readers build a positive relationship with the literary classics.

Chiara Castellani, Carroll e Tenniel: le immagini di Alice

The intent of this paper is to explore the importance of the images in Carroll's work and the increase in meaning they bring to the written text. Therefore, some illustrations by Carroll in the manuscript *Alice's Adventures Under Ground* and others by Tenniel in *Alice's Adventures*

in Wonderland are analysed, focusing on the similarities and differences between the author/artist and his illustrator.

Mario Genari, Verum

Moving from its title, the article presents the need to conduct philosophical and pedagogical discourse to the clarity and the terminological distinction between verum, likely, falsum and truth. This in the scientific discourse as much as in the everyday speech. To realize this, the article first of all analyzes the categories of Wertfreiheit (avalutativity), Wahrheit (truth) and Dasein (be-here). This triggers a relationship between social sciences and pedagogical sciences, metaphysics, ontology and general pedagogy, as well as between hermeneutics and humanistic pedagogy. In light of this, the contribution presents, in all its problematic dimension, the question of "aletica" of the life.

Marina Barioglio, Culture simboliche e formazione. Le pratiche immaginali per le professioni sanitarie

Health Pedagogy is nowadays deeply contaminated by the ideas that psychological, social, and economic disciplines offer of its great topics. This has the great advantage to assure clear reference and useful operative protocols helping who works in sanitary services. But often the trend is to abuse of technical categories and languages reducing the sensibility of professionals. This essay shows how the approach of Imaginal Pedagogy uses symbolic art to enrich the educational and therapeutic imaginarity of sanitary professionals and to increase their imaginative attitude.

Alberto Binazzi, Natura dei modelli mentali e implicazioni categoriali: un'introduzione

Mental models theory by Johnson-Laird is a theory of mind devoted to offer a uniform image of mental processes within the framework of classical cognitivism. Applied to the study of deductive competence, it has shown to have a particular predictive capability, thanks to the development of computer programs able to simulate actual performances of human beings in solving logical problems. The present paper aims at updating the debate on the nature of Johnson-Laird's mental models by analysing their relation with mathematical notions relevant for logical enquiry. Links among algebraic properties of logical connectives, perception patterns and topology are examined. We will also explore some connections between group theory and graph theory with mental models and propose some implications of Category Theory for potential applications to cognitive science and education.

Francesco Bossio, Percorsi esistenziali e dinamiche educative nella senescenza. L'autobiografia come ermeneutica formativa 165

Human formation is a pivotal category of pedagogical thought: the educational process - understood in a broad sense as both intentional educational actions and spontaneous existential events - activates the dialectic of training in order to lead the subject to the conquest of a proper human dimension of existence. Each season of life has its own peculiarities and characteristics. The last age, the senescence, represents the end of the entire path, in which the elderly can complete with the last brushstrokes the symbolically canvas (perhaps a chef d'oeuvre) representing the whole course of his existence.

Valeria Caggiano, Andrea Bellezza, Vincenzo A. Piccione, Entrepreneurial university as innovation driver: the Salamanca Summer School case

The aim of this work is to analyse, by a mixed research method, the positive impact of innovative education actions, with a specific focus on the Salamanca Summer School case study. In addition to that, this contribution will further strengthen the literature which confirms the educational and pro-professional impact of innovation-oriented practices, if placed at the core of research and didactics. We will show through different focus groups and questionnaires to a sample of students, teachers and entrepreneurs, how the Universities "third mission" entrepreneurial vocation and its relationship with didactics are well conveyed in the innovative educational experience held at University of Salamanca. A deeper insight is achieved both by using the above said instruments - before and after the experience - and by commenting the action impact. The answers provided are discussed in light of the need for an entrepreneurial paradigm implementation at the university level, as recommended by the "third mission".

Francesco Cappa, Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa

Time represents both a crucial concept to interpret one's own experience and a taken-for-granted dimension of everyday life. These intertwined aspects impact individual and collective actions: time remains essentially a locus of power dynamics, that's why it must be understood and studied as a 'dispositive' and it needs a deep analysis from a pedagogical perspective. There is no doubt that people's experience of temporal alienation and temporal habitus expressed in different forms of living and acting, had to be questioned from an educational point of view. This paper provides a focusing analysis of the relationship between educational temporality and rhythms of the pedagogical processes exploring a possible perspective of a genealogy of formative temporality to develop a rethinking of emancipation and some forms of organization that affect autonomy and agency.

Davide Capperucci, English Language Teaching and Learning in Primary School. Theoretical and Methodological Perspectives

This paper focuses specifically on the development of design and teaching competences for pre-service and in-service EFL teachers in primary school which is considered as an essential aspect of the professionalism of teachers. According to the national and international literature, it addresses some epistemological and methodological aspects of EFL curriculum design with particular reference to how this is dealt with in the Italian school system, even though most of the reflections and methodological proposals that are here presented may be useful for any school system.

Rossella Certini, Autobiografia e letteratura per ragazzi. Tre grandi autori si raccontano

The essay tells about the autobiography of three authors for childhood: Mark Twain, Rudyard Kipling e Roald Dahl. Autobiographies are not used here as educational or "take care" tools but they are used as tools to interpret the novel for children and teens. They bind author and reader, within the narrative link, crucial to understanding the contents of the stories. They are full of writer's experiences, emotions, affections, fears, thieves, names, faces... These are elements that enrich the story and tell us something more about the author's motivations. Autobiographies make the works of the authors more appealing and interesting. An erratic autobiography, a read autobiography, and a cultured for boys (Boy). The essay offers diverse and diversified

perspectives for crossing the most famous works of the three authors who, starting from their existential “adventures”, interweave the intense work of narrative and writing.

Rossella Certini, I contributi delle scienze umane all’interpretazione della fiaba: dall’antropologia alla psicoanalisi... con tracce filosofiche 231

The tale has undeniable anthropologic and psychoanalytic connotations. The contribution of human sciences about tales symbolism is acknowledged, but it always needs to be defined and thought again. Starting with the classic texts by Vladimir Propp, Bruno Bettelheim, Carl G. Jung, Marie-Louise Von Franz, the essay addresses the typical themes of this narrative typology: the historical and archetypal origins of the tale, its characters and its adventure sites, the intrapsychic implications that make it a hermeneutic instrument for better interpreting the existential needs of the reader (and the writer). In the final part of the essay, an original note linked to the philosophical re-flection of Soren Kierkegaard. Very young, the Danish philosopher has come up with an essay on art to tell the tales, where he emphasizes the importance to link the child to the poetic vision of the narration. These positions and authors are interpreted in a pedagogical way.

Giuseppe De Simone, Anna Cuozzo, Alessandra Gargano, Nadia Carlomagno, Il progetto EDUFARM. Connubio tra Università e fattorie didattiche 239

The theory of action and enactivism make possible to get back the attention on doing, on body and on thinking, beloved to the activist tradition. Especially, the lab didactics has its roots in New Education, which is at the bottom of pedagogical activism that sees a revolution in the educational relationship in the puerocentric paradigm, in which the child becomes the active protagonist of the educational process and not a simple adult action’s passive receiver. Towards, the didactic farm is redefining its role in the educational system to lead to the development of didactic laboratory in educational practice. The educational value of this pedagogical place can be traced back to three main ideas: the active pedagogy of learning by doing; direct contact with animals and plants in their natural environment: it allows visitors to acquire knowledge and skills that cannot be learned in urban context; the sensory stimulation of a rich environment that makes the child protagonist of their knowledge. With the Edufarm research project we wanted to build a laboratory course with didactic farm as setting and learning by doing as the whole project’s “red thread”.

Cosimo Di Bari, L’infanzia rappresentata dai genitori nei social network: riflessioni pedagogiche sullo sharenting

The article deals pedagogically with the theme of sharenting: many parents have the habit of posting images of their children on social network and this practice produces a series of dangers, as the studies of various disciplinary fields (psychology, sociology, law, etc.) have underline. The point of view of Media Education can widen the debate and it can promote information and sensitization between parents about risks and opportunities of sharenting.

Damiano Felini, Filippo Maria De Santis e l’educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività

The works of Filippo Maria De Sanctis (1926-1989) on film education represent an original contribution in the landscape of media pedagogy, Marxist and otherwise, of the 1960s and

1970s. The article first outlines the main leans in screen education of the time, before it reconstructs De Sanctis' contribution in this area, connecting it to the other core topic of his work (for which he is best remembered today): lifelong learning. In doing so, the article focuses on the method of post-film discussion, used in the context of both film clubs and schools. Critically analyzing De Sanctis' media pedagogy, the article reveals, beyond the originality of the author, interesting insights regarding the historical evolution of the field, such as the problematic theorization of the inoculation/protectionist model, and the end of the orientation aimed at the aesthetic development of the human subject.

Soledad Fernández-Inglès, Encuentros y desencuentros pedagógicos en la educación artística

The present work analyses the effort made by different National and international Organizations united in the common front for the artistic improvement, its progress and repercussions on the teaching of the different levels of education. For many decades, the European Parliament works in the context of the educational action raising the values 'flag like peace, harmony and tolerance to make it to a fairest society. The Parliament considers that the artistic education is a good path as a social inclusion's accelerator and a instrument supplier necessary to work on otherness, since increases creativity and, with that, the acquisition of abilities to innovation, very important for the European Union's competitiveness and development. Although Institutions and different Organizations have been providing many recommendations since the eighties of last century, the teaching field has barely transformed due to its complexity. It is intuited that this type of teaching promotes creativity, critical thinking and social and behavioral abilities, but what syllabus does the formal education need to follow and what pedagogical resources have to be adopted in order to develop these abilities? Maybe the answer comes from the visual culture field, but for this the future teaching education has to be of quality, as well as continued in time.

Fausto Finazzi, Riflessioni sul curricolo a partire da Dewey. Qualche nota educativa

In his pedagogical reflections, Dewey paid considerable attention to the curriculum as a means for the schools to accomplish progressive education. On several occasions he dealt with this subject in his writings, especially to compare traditional education to the educational model, with all its features, which he upheld. His directions have not always been correctly grasped for various reasons. This paper intends to clarify his message on these issues, first of all presenting some of the principles about school maintained by him, secondly focusing on the problems that a curriculum involves in his opinion and eventually putting forward a possible interpretative solution of some implicit meanings of Dewey's message.

Alberto Fornasari, Young people and active citizenship. What perception of labor unions in adolescents from Puglia? An empirical investigation

The issue of political participation of young people and active citizenship has been the subject of debates, research and studies in recent decades. The crisis of trust in politics in recent years had a significant impact even in those intermediate institutions, such as labor unions, once more attractive for all those young people passing from school to the world of the work. However, how much do young people know about the reality of labor unions? How do teenagers from Puglia perceive such unions today? How can we attract young people for active citizenship also through their involvement in labor unions? The empirical research carried out on a

sample of one thousand students from Puglia of upper secondary school, tried to answer these questions.

Giuliano Franceschini, Didattica generale e valutazione espansa: aspetti epistemologici e metodologici

The article describes three approaches to scholastic evaluation: docimological, formative and organizational. The aim is to link the various forms of evaluation to the curriculum building from the point of view of general teaching, with particular attention to the methodological and epistemological aspects.

Tommaso Fratini, Adolescenza e disabilità: alcune annotazioni

The article deals with some considerations on adolescence in disability, in relation to the new perspective of social inclusion. In this regard, both the full recognition and the right of the disabled person to have adolescence are included, as well as a differentiation of the implications of this phase of life in relation to the various forms of disability. Arguments on forms of disability with and without cognitive deficits are discussed, emphasizing the importance for the disabled teenager, for the purpose of his or her growth and maturation path, to develop secure attachment modes and rebel against the dictates of society and the culture of narcissism. In this light, the article closes with a pedagogical reflection on the concept of social inclusion, not as a mere acquiescent adaptation, but in relation to the need to implant new forms of a more solid social cohabitation.

Maria Grazia Lombardi, Spazi pedagogici nell'incontro con l'altro

This work analyzes the theme of intercultural education through the pedagogical category of the possible utopia which, in the intercultural educational reflection, necessarily refers to the idea of pedagogical space. In this direction the reflections move from a fundamental question. What is the pedagogical space of intercultural education? So what is the educational space of the meeting with each other? It is through this question that work moves from the hypothesis that pedagogical spaces in the meeting with each other can create that one and only humanity, pedagogically meant uniqueness, as the uniqueness of human rights.

Maria Rita Mancaniello, La professionalità educativa in ambito penitenziario. L'Educatore e il suo ruolo pedagogico

The role of the educator in the penitentiary context is central to making the principle of imprisonment as rehabilitative in accordance with Art. 27 of the Italian Constitution. Difficult and complex role, that demands a strong pedagogical competence and must aim at the design of a new existence. An educational project that requires you to focus on the relationship between educator and person in custody and that focuses on the process of change the subject and its potential autopoietic.

Immacolata Messuri, Progettualità utopica e identità lavorative

The text deals with the theme of professional skills from the point of view of training and counseling, and the utopia topic as the commitment to protect to the rules imposed by political and economic crises. Evidence shows the importance of projects like process by which we recognise ourselves in the direction of well-being.

Marcella Terrusi, Eterni, fanciulli, alati: neotenia e leggerezza di classici angelici della letteratura per l'infanzia

Children's literature is rich in characters that share a common light and winged destiny. Between them classic icons as Peter Pan, The Little Prince, Cosimo Piovasco di Rondò, Mary Poppins, Nils Holgersson, Viperetta. Referring to the concept of neotenia and the jungian archetype of Puer Aeternus the essay proposes a reflection about symbols and metaphors of childhood and lightness as combined in those classics. The neverending dialectic among Puer and Senex, the perspective of the Lightness as lyrical quality are the keywords of this work.

Franco Cambi, La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo

Pedagogy should rethink about itself, steadily, in its being science. Pedagogy is a complex science, as John Dewey suggests, but is also a science with a strong critical consciousness that is active in all its think/act. It is also a critical pedagogy that has not only an epistemological role, but also has an innovative and utopian function.

I collaboratori di questo numero

FLAVIA BACCHETTI

Ordinario di storia della pedagogia– Università degli Studi di Firenze

EMMA BESEGGI

Ordinario di storia della pedagogia– Università degli Studi di Bologna

STEFANO CALABRESE

Ordinario di Critica letteraria e letture comparate – Università di Modena e Reggio Emilia

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e filosofia della scienza – IULM Università di Lingue e Comunicazione

FRANCO CAMBI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

MARIO GENNARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Genova

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica generale – Università degli Studi di Firenze

LEONARDO ACONTE

Ricercatore di Storia della pedagogia – Università degli Studi di Salerno

FRANCESCO BOSSIO

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università della Calabria

VALERIA CAGGIANO

Ricercatore di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni – Università di Roma Tre

FRANCESCO CAPPALÀ

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università di Milano Bicocca

DAVIDE CAPPERUCCI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

CHIARA CASTELLANI

Critical Approaches to Children's Literature, University of Cambridge (UK)

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Salerno

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

DAMIANO FELINI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Parma

FAUSTO FINAZZI

Ricercatore di Didattica generale – Unicusano

ALBERTO FORNASARI

Ricercatore di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Bari

SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS

Ricercatrice di Arte e Letteratura – Università di Malaga

CHIARA LEPRI

Ricercatore di Storia della Pedagogia – Università di Roma Tre

MARIA GRAZIA LOMBARDI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Salerno

MARIA RITA MANCANIELLO

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

IMMACOLATA MESSURI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Italian University Line

MARIA TERESA TRISCIUZZI

Ricercatrice di Storia della Pedagogia – Libera Università di Bolzano

MARINA BARIOGLI

Assegnista di ricerca – Università di Milano Bicocca

ALBERTO BINAZZI

Esperto di filosofia

STEFANIA CARIOLI

Dottore di ricerca in Pedagogia- Università degli Studi di Firenze

TOMMASO FRATINI

Docente a contratto di Didattica e pedagogia speciale – Università degli studi di Firenze

MARCELLA TERRUSI

Assegnista di ricerca- Università degli Studi di Bologna

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi per e-mail ai seguenti indirizzi: franco.cambi@unifi.it, cosimo.dibari@unifi.it, daniela.sarsini@unifi.it.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.

Studi sulla **f**ormazione

ANNO XX, 2-2017
