

Premessa

Sono solo parole

Là dove c'è il pericolo cresce anche ciò che salva.

F. Holderlin

Ci sono immagini che sono pungoli. Spinte, volani o forse, più onestamente, specchi. Al centro del mio percorso di ricerca e formazione c'è, forte e chiara, *La leggenda del pianista sull'oceano*, pellicola di Tornatore ispirata al romanzo *Novecento* di Alessandro Baricco.

La storia narra di un orfano, nato e vissuto per tutta la sua vita su una nave, senza esserne mai sceso neanche per un giorno, un'ora, un attimo.

E così, quando quella nave ha da essere demolita, lui preferisce restare *dentro* – e morire – pur di non scendere e immergersi in ciò che, oltre quell'«utero», non conosce: la vita *fuori*. Non potendo sopportare neppure l'idea del travaglio che accompagna una vita nuova, *Novecento* sceglie di morire. Perché? Per lui scendere dalla nave equivale a cessare di vivere. Cambiare come morire.

Il terrore di scendere dalla nave neanche per un secondo viene vinto o anche solo smosso dal desiderio di conoscere ciò che non sa, senza certezze, è vero, ma con l'ebbrezza di quel che verrà, di quel che può essere. Quel che *Novecento* percepisce sembra essere solo l'impotenza, la sensazione – anzi: la certezza – di non poter, una volta *fuori*, gestire-progettare-decidere quello che della sua vita sarà o potrà essere.

Penso spesso a quella nave: grembo di assicurazioni e certezze. Ognuno ne ha una. O anche più.

La mia era fatta di Teorie. Saperi. Risposte.

Parole.

E non avevo mai conosciuto libri, discorsi, circostanze o lezioni che mi avessero convinto, persuaso, instillato desiderio e coraggio per scendere dalla mia nave.

(Conoscevo bene, però, la paura di cambiare. Poiché, persino quando è doloroso, il *noto* è assolutamente familiare, rassicurante e stabile. E, talvolta, si cerca la calma più della felicità).

La mia nave era fatta di parole. Sono state per me riscatto e spada,

scudo e coperta. Le parole sono state la mia *nave*. Parole per spiegare, ordinare, proteggermi, insegnare. Da loro la mia vita era stata salvata.

Eppure, al cospetto del non-senso e del dolore, un giorno lunghissimo, durato un anno o forse più, io le ho *perse*. Come in quella canzone di Ligabue.

Ammutolita, colpita, privata delle fondamenta su cui poggiava una vita intera, sopra, sotto, a destra e a sinistra. Grave per chi, come me, viveva di esse. E non solo metaforicamente, giacché il mio stesso lavoro è intriso di parole.

Le ho perse. Ne ho sperimentato la sterilità, il vuoto, la dolorosa inutilità.

Come è successo che crollassero le mie coriacee, e adorate, palafitte? È stata quella che in fisica si chiamerebbe una turbolenza, l'avvento del caos, l'irruzione, sconvolgente, di un assolutamente imprevedibile disordine: l'essere diventata madre di una bambina che *non parla*.

Un paradosso. Un ossimoro, persino. Una rivoluzione.

E una benedizione.

Ho conosciuto e conosco un solo modo per imparare, adesso: passare attraverso il travaglio dello scendere dalla mia nave, e benedetta sia la circostanza che non mi ha dato la possibilità di scegliere poiché, senza che io mi esprimessi in merito, da quella nave mi ha scaraventato giù.

E inaspettatamente: non sono morta.

Non è finito il mondo, solo perché io non potevo più *spiegarlo*.

È finita l'anestesia.

Il dolore atterrisce oppure rivoluziona: perché conferisce, o distrugge, la misura. E argina il delirio di onnipotenza di chi, come me, pensava che *sapere* equivalesse ad essere felici.

Non è così lieve né immediata l'equazione: la felicità evoca altra formazione, altro apprendimento, altro habitus. Il sapere è necessario. Ma non sufficiente (si può conoscere a memoria un manuale di scuola guida, e rispondere esattamente a tutti i test per la patente, eppure... non saper guidare).

È così che ho imparato, in quella perdita, qualcosa che prima non sapevo fare, non avendola studiata a scuola e non avendola appresa da bambina: ho imparato a giocare.

Giocare: gravida via per sciogliere l'inflessibilità di Novecento e ogni coazione a ripetere la vita come un copione sempre uguale; giocare: esercizio di fecondità, in cui nessun esito è predefinito e dove ogni *dato* può sempre essere *riprogettato*. Giocare come creare.

E così, perdendole, ho trovato parole *altre*.

Ho trovato parole diverse: che non de-*finiscono* ma restano sospese, non si mettono in mostra ma in gioco. Ho lasciato parole diafane, scheletriche, di cartone, come i palazzi delle scenografie a Cinecittà: le cui facciate, splendide, scopri che sono di cartone quando, guardandoci dietro, non trovi case ma solo impalcature. Ho trovato parole di carne. Parole eloquenti seppur, talvolta, assolutamente mute.

E così, l'anima di ogni ricerca, di ogni sessione di formazione e didattica – in accademia, in azienda, così come nei contesti scolastici o socio-sanitari – ha trasformato le parole in forme, divenendo «atelier»: laboratorio, cucina, palestra, teatro, rigore e poesia, sperimentando parole balbettate, saperi claudicanti.

E questo ha implicato per me un salto fondamentale, giù dalla mia nave: l'appagarmi di una *conoscenza parziale*¹.

Novecento-che-resta e *Novecento-che-scende* sono icone di paradigmi. L'uno della rassicurazione e l'altro della rivoluzione, l'uno dell'ordine e l'altro del caos, l'uno della necessità e l'altro della possibilità.

La formazione e la ricerca, tra arte, gioco e narrazione, sono così passate dall'essere le mie strategie per la pace e la rassicurazione e la stasi, al divenire sinonimo di *movimento, mobilitazione, resurrezione*: possibilità di mobilitare i confini della cristallizzata e rassicurante – seppur spesso, ahimè, autosabotante – certezza che sapere equivale a potere e che parlare significa padroneggiare. E così scoprire che si è *ancora vivi* non nella misura in cui tutto è conosciuto e indiscutibile ma nella misura in cui è possibile esperire quel che rende il proprio sistema cerebrale vivo e creativo: il cambiamento, il mutamento di stato, processo, *nave*.

E allora, 'perdere le parole' – nella ricerca e nella formazione – non implica lo 'smettere di parlare' ma l'approdo ad *altre* parole e *altre* forme della conoscenza e della comunicazione: accogliendo, con Antiseri, la consapevolezza che, «mentre la scienza è monoglotta, (...) l'arte è invece poliglotta»², essa si incarna nell'allestimento di contesti euristici e formativi che sperimentano questa poliglossia, progettando percorsi che siano giochi, non solo schemi, curve e non solo linee, immagini non soltanto parole, atelier non soltanto aule, traducendo dunque in disegno didattico l'isomorfismo tracciato da Gadamer tra arte, gioco e conoscenza³.

¹ J. KEATS, *Critical Theory Since plato*, Harcourt Brace Jovanovich, New York 1971, p. 474.

² D. ANTISERI, *Ragioni della razionalità. Proposte teoretiche*, vol. I, Rubbettino, Soveria Mannelli, CZ 2005, p. 221.

³ Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 132 ss; H.G. GADAMER, *Scritti di estetica*, Aesthetica Edizioni, Palermo 2002; H.G. GADAMER, *L'attualità del bel-*

È così che il considerare la ricerca e la formazione come *atelier* costituisce la possibilità di sperimentare che l'estetica per la scienza non è soltanto contenuto, oggetto, disciplina ma modalità, procedura, epistemologia che sa muovere la conoscenza creando situazioni in grado di provocare «uno scompensamento, una rottura del flusso ordinario di percezione»⁴ giacché, come nella ricerca così come nei setting di formazione, è solo lo *scompensamento* che genera cambiamento⁵.

E in questo scompensamento, in questo capitolombolo dalla necessità alla libertà, tra ricerca e inerzia, tra intenzionalità e abulia, traspare un isomorfismo particolare: quello tra saltimbanchi e ricercatori, acrobati e formatori. Il che non implica che i secondi perdano credibilità e valore. Implica la connessione tra Mondo-della-Vita e Mondo-della-Formazione e il ricondurre la scienza e la scientificità alle poliglossie e ai salti che sono propri dell'arte, del gioco, della narrazione: ove le parole, come saltimbanchi, assumono posture mobili, sanno finanche stare *zitte*.

E, soprattutto, sanno stare *sottosopra*: in quella posizione/descrizione che Bateson definì doppia perché è una «forma «strabica», paradossale, di conoscenza»⁶, in quanto contemporaneamente sta tra razionalità e *altre* razionalità. Come dire: tra Cartesio e Alda Merini, Euclide e Renè Magritte, Galileo e Gianni Rodari.

Tra *Logica e Fantastica*⁷ dunque: ove la formazione degli adulti riconosca genitura al linguaggio scientifico tanto quanto al linguaggio artistico, ereditando, come da lezione batesoniana, dal primo il rigore e dal secondo l'immaginazione, entrambe competenze della postura e dello sguardo del saltimbanco.

Per apprendere a stare *sottosopra*: proprio come il mondo dipinto da Chagall, abitato da violinisti, saltimbanchi, mucche e agnelli *fluttuanti*. Posizione che, allora, chiede agli scienziati e agli educatori competenze epistemologicamente stroboscopiche – ovvero in grado di cogliere i fenomeni nel loro movimento periodico –, competenze che, forse, proprio per via del loro moto perpetuo a taluni appaiono come

lo. *Saggi di estetica ermeneutica*, Marietti, Genova 1986; G. QUALIZZA, *Il gioco in Gadamer tra rischio e simmetria*, in «Fenomenologia e società», 15, 1, 1992.

⁴ M. DALLARI, *Arte e stupore infantile*, in M.A. DONNA, *Tra scuola e museo: lo spazio dell'arte*, Città di Torino, Torino 2001, p. 32.

⁵ Cfr. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 2000.

⁶ S. MANGHI, *Disabituarci. La conoscenza ordinaria nella società dell'informazione incoerente*, in L. LEONINI (a cura di), *Identità e movimenti sociali in una società planetaria*, Guerini, Milano 2003, p. 6.

⁷ NOVALIS, *Frammenti*, Rizzoli, Milano 1976, p. 101.

incompetenze: insicurezze, esitazioni, erranze.

Eppure esse corrispondono a deliberate, non casuali, epistemologie. Epistemologie soggettive, ma non per questo inenarrabili; epistemologie logopatiche, ma non per questo irrazionali; epistemologie caotiche, ma non per questo inintelligibili.

Epistemologie costruttiviste che possono essere incarnate in didattiche, movimenti, ricerche.

Per scendere da quella nave. E perdere le parole.

Ma non per questo diventare muti. O sordi.

Anzi: è perdendo le parole che s'imparano quelle degli altri.

Sicché, paradossalmente, dalla capacità di ammutolimento discende la possibilità di diventare poliglotti.

[Come a dire (o, meglio, come qualcuno ha già detto): è soltanto morrendo che è possibile ogni forma di resurrezione. Nella ricerca, come nella formazione. Nel Mondo-della-scienza così come nel Mondo-della-vita].

Questo libro esplora dunque una ricerca, intellettuale ed esistenziale, tanto epistemica quanto patica, a proposito di conoscenza e sue poliglossie, di estetica e formazione, continuando idealmente il viaggio intrapreso ne *Il Sapere Claudicante*⁸. Sicché, anche qui il sapere zoppica, segue percorsi a zig zag, per ontologia e per intenzione, per incompetenza e per irriverenza, per umiltà e per presunzione.

In questo libro saltimbanco, la prima parte ripercorre tre *forme* della formazione, aspirando ad accennare una poetica pedagogica, tra arte, gioco e narrazione, non per restare bambini, ma per diventare adulti cercatori, erranti camminatori;

la seconda cambia registro, misura e linguaggio, ricevendo adultità da Gianni Rodari e Bruno Munari, maestri di ricerca, tanto epistemologica quanto estetica;

la terza muta ancora ed assume una forma-non forma: quella di una bizzarra antologia. Ove lo scrivere non sta per ordinare, classificare, domare. O, finanche, possedere. Ove lo scrivere sta per *lasciar andare*. Lasciar andare il bisogno di contenere «la totalità nel linguaggio, accettando quello che resta fuori, il non scritto, il non-scrivibile»⁹. Perché sì, il lettore troverà le parole. Ma anche spazi bianchi. L'interstizio tra le prime e i secondi è il paratesto che chiama in causa e rin-traccia il lettore, coinvolgendolo in una co-costruzione, come nell'iper-testo che sempre

⁸ Cfr. A.C. SCARDICCHIO, *Il sapere claudicante. Appunti per una estetica della formazione*, Mondadori, Milano 2012.

⁹ I. CALVINO, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino 1979, p. 181.

si genera tra colui che scrive e colui che legge, ove la ricerca del ricercatore non si *ferma* con la consegna alle stampe del manoscritto ma continua a *errare* ogni qual volta qualcuno si *ferma* su una pagina, anche una soltanto, e da lì *riparte*, toccato o apparentemente inalterato, ma comunque legato, connesso, *combinato*. Quella antologia sui generis, e forse maldestra, aspira presuntuosamente ad assomigliare ad un *logogrifo*, quel gioco enigmistico in cui, mediante scomposizioni e composizioni, si costruiscono testi a partire da *parti* di altri testi.

Sicché questo è il disegno della formazione che qui lo scrivere – nella forma quasi dell’abbozzare – persegue: una competenza estetica che si sostanzia nella ricerca delle abduzioni, delle connessioni, dei testi e dei paratesti, del contagio della ricerca dal ricercatore ad ogni fruitore. Sicché il lettore non sia più fruitore soltanto ma creatore e, invero, anch’ella, anch’egli, ricercatore. E perché la prosa e l’aspirazione alla coerenza di un saggio scientifico assuma la forma, frastagliata, di un dialogo. Come da esortazione di Feyerabend¹⁰.

E tutto quello che, alla fine, resterà poco chiaro, indistinto, sospeso... nel dubbio e nella «quasi-conoscenza»¹¹, non sarà un’aporia ma, anzi, proprio l’obiettivo formativo a cui questa avventura conoscitiva – cognitiva e sensibile – ambisce.

Perché se tutto fosse chiaro, non ci sarebbe più ricerca (e non ci sarebbero ricercatori).

Ringraziamenti

Un ringraziamento particolare a Rosa Gallelli, associato di pedagogia presso l’Università di Bari, per la supervisione saggia e amorevole.

Ma, soprattutto, grazie a Serena, mia figlia, per cui ho perso tante parole.

E grazie ad Adele Martellotta, Alessandra Erriquez, Heli Becker, Rosalba Micciché, e Mauro Magarelli, perché erano con me mentre le perdevo.

E a Valentina Paiotta, Giulia Giannelli e Marcella Palumbo, le cui parole di presenza mi hanno concesso di restare ad ascoltare quell’assenza di parole.

Questa ricerca, questo viaggio scientifico e, insieme, autobiografico, è dedicato, con affetto e gratitudine non riconducibili a parole, alla mia amica Paola Bombaci, senza la quale da quella nave non sarei mai scesa.

¹⁰ I. LAKATOS, P. FEYERABEND (a cura di), *Sull’orlo della scienza. Pro e contro il metodo*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

¹¹ J. DEWEY, *Arte come esperienza*, Aesthetica, Palermo 2010, p. 59.

Introduzione

La formazione come atelier

Non si dà conoscenza senza la componente poetica della stessa.

M. Dallari

L'arte dà da pensare.

J.P. Changeux

Nella *Grammatica della fantasia* di Rodari¹, la *Fantastica* – la cui ispirazione egli riprende da Novalis² – è l'arte di inventare storie. Nella progettazione formativa per adulti della post-modernità, l'esercizio congiunto di *Logica e Fantastica* si configura come l'esercizio di saperi, intelligenze, linguaggi, metodologie che esplorano le connessioni tra forme analitiche e forme simboliche, forme verbali e forme non verbali, forme *ordinate* e forme *disordinate* della progettazione didattica: ove si tratta, invero, di re-inventare storie, nel senso di sperimentare modalità di insegnamento e apprendimento che si caratterizzino per un approccio al reale fortemente connotato dalla tensione teoretica e pragmatica verso la progettazione esistenziale, così come intesa da Bertin: ove, quindi, la *creatività* è «intimamente connessa» alla *costruttività* ovvero essa, lungi dall'identificare «unilateralmente il momento dell'ispirazione e dell'estro», si declina in «creatività costruttiva» e «costruttività creativa»³, dimensione non alternativa alla ragione ma, anzi, sua intima ed *etica*⁴ tensione:

nella «costruzione» infatti, intesa come «esecuzione di un progetto», assume concretezza l'unità dei processi intellettuali ed immaginativi (interessati all'ideazio-

¹ Cfr. G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1974.

² NOVALIS, *Frammenti*, cit., p. 101.

³ G.M. BERTIN, M.G. CONTINI, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma 1983, p. 50.

⁴ Bertin cita Dewey ed il suo «deciso rilievo alla componente immaginativa (considerata intrinseca, e non opposta o distinta, rispetto a quella intellettuale) che così «garantisce il carattere eticamente «creativo» della razionalità». Cfr. J. DEWEY, *L'intelligenza creativa*, Firenze 1957, pp. 102-103, 105, 108-110. La tensione etica è legata alla visione di una intelligenza che è creativa perché orientata «non solo a realizzare fini già dati, ma anche a ipotizzare nuove possibilità di sviluppo sociale», Ivi, p. 52.

ne del progetto) e dei procedimenti tecnico-pratici (necessari alla sua realizzazione); si effettua cioè pienamente l'unificazione dei momenti fondamentali (teorico, estetico, affettivo, pratico) in cui si esprime la vita della ragione⁵.

Creatività e costruttività, quindi: nell'orizzonte della «potenzialità esistenziale»⁶. Con questa fondazione e, dunque, non già con una visione della creatività ridotta a mera pratica o romantica, eterea e aleatoria disposizione, ma con uno sguardo che la consideri *incarnata* e pertanto *fertile*, qui cercheremo di intrecciare riflessioni che ne esplorino possibili traduzioni, euristiche e didattiche, nella formazione degli adulti. Tali didattiche, però, non saranno analizzate singolarmente, rispetto alla specificità, per esempio, del teatro rispetto alla clownerie o al mimo, ma considerate rispetto al loro comune tessuto e, pertanto, il loro utilizzo formativo sarà pensato non già in ragione del primato di una *tecnica* rispetto ad un'altra ma in ragione di un preciso *sfondo* che tutte le ascrive; più specificatamente, esso si caratterizza per il coniugare, connettere, ibridare in tutte le succitate didattiche tre precipue dimensioni, l'Arte, il Gioco, l'Autobiografia, intese come vettori, attrattori, conduttori di particolari possibilità di apprendimento:

1. L'Arte come *metamorfosi*, non soltanto dell'oggetto creato ma del suo stesso creatore;
2. Il Gioco come *conoscenza*, non soltanto del mondo ma anche di sé;
3. La Narrazione Autobiografica come *intraprendenza creativa*, non soltanto discorso sul passato ma anche prefigurazione e ristrutturazione del futuro.

I binomi che qui sono considerati nodi cruciali per la progettazione formativa e la didattica, in qualsivoglia contesto e rispetto a qualsiasi obiettivo di apprendimento, che si tratti della gestione di un *call center* così come della promozione delle competenze di leadership per un dirigente d'impresa, dunque sono:

- ARTE → METAMORFOSI
- GIOCO → AUTOCONOSCENZA
- NARRAZIONE → RESURREZIONE

Arte, Gioco e Autobiografia sono intese rogersianamente come veicoli per l'*intraprendenza creativa* (per Rogers creativo è chi non impiega la maggior parte delle sue energie psichiche per difendersi e, pertanto,

⁵ Ivi, pp. 48-49.

⁶ Ivi, p. 52.

può sperimentare ciò che è nuovo senza doverlo temere come pericolo di dissesto⁷) intesa come la capacità di superare la fissità cognitiva e percepire alternative, versioni, possibilità ed esplorarle, non solo contemplarle: impegnarsi per attuare mondi possibili oltre la mera ratifica dell'esistente. Ove, difatti, la «metamorfosi» non coincide col «metamorfismo», implicando altresì l'intenzionalità e l'assunzione di responsabilità del cambiamento⁸.

La creatività allora, inscritta in uno sfondo costruttivista, è qui intesa non solo come *metodo* ma anche e soprattutto come *visione*: la competenza del saper uscir fuori dalle proprie *cornici*⁹ – routines consolidate di pensiero e azione – che coincide con lo scoprirsi scrittori e ri-scrittori della propria storia, suoi fecondi artefici, non sterili esecutori di un copione già scritto¹⁰. Prodigio di sottrazione dalla propria epifenomenicità, possibile grazie a una tra le più ordinarie umane capacità: la possibilità di elaborare non solo fatti e informazioni presenti davanti a noi qui e ora – *i percetti* –, ma anche, e soprattutto, dati assenti dal nostro campo percettivo eppur creati/prodotti/real-izzati da noi stessi – *le immagini mentali* –: se il bambino non ha un cavallo vero e neppure uno a dondolo, quella assenza/mancanza/limitazione genera il *gioco* del cavalcare una scopa *immaginandola* un destriero; Kosslyn così evidenzia la fondamentale differenza tra percezione e immagini mentali le quali, pur funzionando in maniera simile, non sono identiche, proprio perché mentre «i percetti visivi sono stabili in quanto riflettono la realtà circostante», «le visualizzazioni interne sono mutevoli, in balia di tutti i nostri poteri di fantasia»¹¹:

Con le immagini mentali possiamo pensare ciò che abbiamo visto e trasformarlo a nostro piacimento. A volte queste trasformazioni sono deliberate, come quando cerchiamo di visualizzare il modo migliore di sistemare le valigie nel bagagliaio dell'auto, oppure ci mettiamo a fantasticare su eventi assolutamente improbabili (...). È questo uno dei caratteri distintivi della vita mentale: la facilità con cui si possono creare scene mai esistite o trasformare il banale quotidiano in un evento straordinario. Se vogliamo sperare di rispondere agli interrogativi circa i modi in cui la mente

⁷ Cfr. C. ROGERS, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti, Firenze 1973.

⁸ A. ARTISTA, *Informazione e conoscenza: l'incertezza creativa*, in *Atti dell'Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, Classe di scienze fisiche, matematiche e naturali*, tomo 160, II-III, 2002, p. 47.

⁹ Cfr. M. SCLAVI, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Milano 2002.

¹⁰ Cfr. E. BERNE, *La mente in azione*, Bompiani, Milano 1951; E. BERNE, *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano 1973.

¹¹ S.M. KOSSLYN, *Le immagini nella mente*, Giunti, Firenze 1999, p. 121.

registra e utilizza l'informazione, dobbiamo capire la nostra capacità di considerare l'ipotetico – di costruirci un'immagine del mondo non semplicemente com'è, ma come potrebbe essere¹².

È proprio il pensare la possibilità, non solo l'attualità, a costituire non soltanto il regno dei «sogni» ma anche quello delle «ipotesi» e dunque a costituirsi grembo delle fantasie così come delle intuizioni scientifiche: ossia, quella *capacità rappresentativa* che, secondo Piaget¹³, si sviluppa già intorno al diciottesimo mese di vita, e che, quando comincia a consentirci di trasformare l'immagine materna in una immagine interiore da richiamare in sua assenza, inizia a condurci a transitare nel *mondo del possibile*, che non è il *mondo dell'artificio* ma, anzi, è il medesimo mondo donde nasce la scienza: l'immaginazione è reale in quanto ricade nella realtà, irrompe nella datità, feconda il tangibile, non solo da esso si astrae. È un movimento di andata-e-ritorno dal *così-come-è*: da e verso il *come-può-essere*. In tal senso, la creatività è consanguinea dell'utopia.¹⁴

Difatti, è proprio questo *pensiero della possibilità* a porsi a fondamento di un'altra, cruciale, dimensione che connette la creatività (l'arte, il gioco, le narrazioni autobiografiche) alla sua spendibilità nella vita reale: la *speranza*. Creare come sperare. Ove la speranza, lungi dall'essere vaga aspirazione, sia precisa predisposizione che muove all'azione. Nella formulazione di Snyder e della sua «Hope Theory»¹⁵, la speranza si caratterizza difatti come tratto non solo cognitivo ed emotivo ma, indisgiungibilmente, anche comportamentale: la sua stessa definizione non riguarda unicamente un *desiderio* ma ingloba in sé il processo di *perseguimento* dello stesso, venendo persino a essere identificata con la capacità auto-percepita (che ci si attribuisce) di *trovare i modi di realizzare* quello che si spera. Non è dunque «sperare in qualcosa» o «in qualcuno» ma è sempre un sperare in se stessi, per realizzare i propri obiettivi. Essa è pertanto legata ai processi di autoattribuzione¹⁶, al ri-

¹² Ivi, pp. 121-122.

¹³ Cfr. J. PIAGET, *La formazione del simbolo nel bambino*. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione, La Nuova Italia, Firenze 1967.

¹⁴ Cfr. F. PINTO MINERVA, *Pedagogia e utopia*, in F. FRABONI, F. PINTO MINERVA, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, 2001, p. 57 ss.

¹⁵ Cfr. C.R. SNYDER, *The psychology of hope: you can get there from here*, Free Press, New York 1994; C.R. SNYDER, *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*, Academic Press, San Diego, CA 2000; C.R. SNYDER, K.L. RAND, D.R. SIGMON, *Hope theory. A member of the positive psychology family*, in C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ (eds.), *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, New York 2002.

¹⁶ Cfr. G.A. KELLY, *The psychology of personal construct*, Norton, New York 1955.

conoscersi artefici di cambiamento e al riconoscersi competenti in ordine al possibile, o meglio: in ordine alla sua incarnazione, non solo prefigurazione.

Speranza, dunque, che viene dalla scuola dell'arte e del gioco perché intesa come sinonimo di immaginazione creativa, così come calvinianamente intesa, ovvero come quel «potere di mettere a fuoco visioni a occhi chiusi» che, anche nella riflessione di Calvino, non è assolutamente antitetico o contrario al senso della realtà, giacché non riguarda «un confuso labile fantasticare»¹⁷ ma, anzi, nel reale si radica e da esso non fugge. E per questo non tace: narra.

Realisticamente, difatti, soltanto il potere di *mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi* può spingere verso il raggiungimento di una meta: non sarebbe possibile alcun movimento se, prima ancora di averla raggiunta, essa non si prefigurasse *già* nella nostra mente.

Realtà e immaginazione non costituiscono antitesi ma l'una condizione dell'altra.

E così, per ogni binomio succitato c'è una parola-chiave che scandisce in che modo l'immaginazione *occorre* alla realtà e in che modo essa *soccorre* la ricerca e la formazione, senza di essa altrimenti sterile perché capace di abitare il solo mondo della necessità:

- ARTE → MORFOGENESI → FERTILITÀ
- GIOCO → AUTOCONOSCENZA → MORFOGENESI
- NARRAZIONE → RESURREZIONE → RIVOLUZIONE

Fertilità, Morfogenesi e Rivoluzione: come nella fondazione fornita da Bertin, dunque, il «momento creativo» è inteso come «momento della problematicità» (destrutturazione-costruzione)», che si caratterizza per la sua «esigenza di sperimentare l'originale e l'inedito, e cioè produrre il diverso ed il nuovo», con l'obiettivo preciso e chiaro e irrinunciabile di «superare l'esistente in una direzione di 'possibilità'»: affiancandosi, non slegandosi, dal «momento dinamico» che è proprio della razionalità, esso è «dunque fundamentalmente fattore di cambiamento e di espansione»¹⁸.

L'espressione artistica, la produzione creativa, la comunicazione simbolica, ogni poiesis mitica della conoscenza e della espressività umana, ove, dunque, riconoscano la loro gemellare primogenitura con i lin-

¹⁷ I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 1993, p. 103.

¹⁸ G.M. BERTIN, M.G. CONTINI, *Costruire*, cit., p. 48.

guaggi dell'analisi, possono concorrere a realizzare il progetto che Marcuse, riprendendo Schiller e la sua idea di educazione estetica come educazione alla liberazione, aveva abbracciato nel suo *Eros e Civiltà*¹⁹: Fantasia e Utopia, Estetica ed Etica, Funzione Simbolica e Funzione Sociale non sono l'una antitetica all'altra, non sono l'una evasione e l'altra immersione ma, anzi, la prima può farsi via – e potremmo dire: via pedagogica – alla seconda.

Arte, Gioco, Narrazione, dunque, identificano le forme di una formazione «poetica», che non inerisce il «saper poetare» come competenza lessico-grammaticale ma identifica una particolare *postura*, che coincide con un preciso sguardo e una peculiare epistemologia²⁰, ove *estetica* è la disposizione di chi contempla e, come nelle indicazioni di Dallari, «si incanta»²¹ al cospetto del conosciuto e del conoscibile. Ma anche al cospetto dell'inintelligibile. *Poetica* è la formazione che della avventura conoscitiva coltiva non soltanto contenuti ma anche forme, non soltanto saperi ma anche configurazioni, non soltanto «cose» da apprendere/possedere ma anche relazioni da scorgere e tessere, come da lezione batesoniana.

Una formazione per gli adulti che utilizzi i linguaggi dell'arte e, anche, del gioco, in ragione dell'isomorfismo che lega entrambi, si rivela, così, non mero esercizio di pratiche, di tecniche, di artifici che funzionano solo come imbellettamento dei contenuti disciplinari, come una bella confezione sta a un qualsiasi prodotto. La modalità simbolica nella formazione degli adulti non è una modalità di packaging della conoscenza. Giacché la forma composita e plurima è la forma stessa della conoscenza, nella sua identità naturale: la complessità. Non già forme della leggerezza, dunque, queste epistemologie e queste prassi in cui si gioca, si crea, non si resta fermi. Bensì forme della educazione *tout court*, intesa come fertilità, morfogenesi, rivoluzione.

E, pertanto, il ruolo di colui che forma in Atelier è più affine al *sal-timbanco* che al *dottore*: la Mortari lo connota nella posizione precipua del «facilitatore della disposizione riflessiva», il cui compito, dunque, non ha da «sconfinare nel campo dei discorsi regolativi che pretendono di indicare piste di azione», poiché: «Il suo compito specifico è quello di rendere liquida ogni cristallizzazione simbolica, interrogando le cre-

¹⁹ H. MARCUSE, *Eros e civiltà*, Einaudi, Torino 1968, pp. 65-66.

²⁰ Cfr. M. DALLARI, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, imperipienti*, Erickson, Trento 2008.

²¹ M. DALLARI, *Testi in testa*, cit., pp. 150 ss.

denze e i postulati, problematizzando le abitudini cognitive»²². La problematizzazione è sia modalità discorsiva, guisa didattica, sia paradigma epistemologico: la dimensione fenomenologica, trascendentale, dialettica del suo procedere è metaforma, forma e contenuto stesso del laboratorio metariflessivo.

Il setting laboratoriale resta altresì assolutamente pedagogico, non terapeutico²³; non c'è presunzione di terapia perché il destinatario non ha una *patologia*: la progettazione rientra nei processi di *life long learning* che spingono gli adulti a scalare le proprie profondità per progettare e raggiungere gli obiettivi della loro vita personale e professionale²⁴, il metodo muove dalla consapevolezza che «learning improved by arts training»²⁵ e la meta della formazione è il *self-directed learning*²⁶, ove ognuno è cercatore/formatore di se stesso.

Un progetto pedagogico tra «Logica» e «Fantastica»²⁷ necessita, dunque, per la sua implementazione in un «curricolo simbolico»²⁸, di una chiara precisa formazione del ricercatore-progettista-formatore: che non ricerchi soluzioni-certezze-pacchetti preconfezionati e standardizzati, apparentemente efficaci ed efficienti ma profondamente lontani dall'*esprit* più profondo della formazione così come della scienza stessa; che, a imprescindibile fondamento dei suoi disegni di ricerca e formazione, ponga una epistemologia che è un *movimento*: un «pensiero indisciplinato»²⁹,

²² Cfr. L. MORTARI, *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Milano 2005, p. 80.

²³ Cfr. I. SALOMONE, *Il setting pedagogico*, NIS, Roma 1997.

²⁴ Cfr. D. DEMETRIO, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari 1997; A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia Scriptorium, Torino 1999; P. JARVIS, *International Dictionary of Adult and Continuing Education*, Kogan, London 1999; P. JARVIS (ed.), *The age of learning. Education at the knowledge society*, Kogan Page, London 2001; M.S. KNOWLES, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York 1975; M.S. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano 1996; M.S. KNOWLES, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano 1997; E. MORIN, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001; E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

²⁵ M.F. GARDINER, A. FOX, F. KNOWLES, D. JEFFREY, *Learning improved by arts training*, in «Nature», 381 (6580), 1996, p. 284.

²⁶ Cfr. M.S. KNOWLES, *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York 1975; P.C. CANDY, *Self-direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Oxford 1991; G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

²⁷ Cfr. G. RODARI, *Grammatica*, cit.

²⁸ Cfr. A. BONDIOLI, *Gioco ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2002, pp. 425 ss.

²⁹ M.L. LORENZETTI, *Psicologia Estetica Narrazione. Metafore e metaforme del cambiamento*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 13.

una *liquida* progettazione della formazione, una *liquida* forma della ricerca. Un pensiero «non trivial»³⁰: che, come il corpo e con il corpo, sappia *giocare*³¹. Non per questo rinunciando alla scientificità: ma, anzi, con Lorenz, si riconosca allo spirito del gioco il *medesimo* spirito della scienza³². Giacché il pensiero che gioca è il pensiero radiale, che esplora, ipotizza, muove da sé verso l'altro da sé: è pensiero scientifico perché non autarchico.

Ciò che il gioco sgretola, producendo piacere, è il se stesso del giocatore, che non può restare immobile in un ruolo unico e fisso, ma deve imparare a divenire mobile e ad assumere molti ruoli o a saltare da un ruolo all'altro. Nel gioco perdiamo sempre qualcosa della nostra faccia, esponendoci e facendoci giocare dal gioco stesso, ma questa supposta perdita, che temiamo, può rivelarsi una possibilità di guadagno.

Crediamo di perdere la faccia, in realtà guadagniamo la capacità di avere molte facce e di esprimere noi stessi in molti modi.

E mentre, nel momento in cui diciamo no al gioco, ci trattiene l'imbarazzo di esporci, se riusciamo a dire sì al gioco impariamo a essere guardati e perfino a farci prendere in giro.

Accettando il rischio del gioco, che mette ogni volta a repentaglio la nostra faccia, apprendiamo a guardare noi stessi e perfino a prendere in giro noi stessi.

Il gioco allenta così la nostra rigidità, con tutti i rischi, ma anche con tutti i guadagni che possiamo ricavare da questo allontanamento³³.

Questo volume cerca dunque di *giocare*, narrando ed evocando immagini, come nel *gioco* finale dell'antologia, che va considerata non come *discorso*, ma come *galleria*: mescolanza di immagini, più che parole. Per celebrare la molteplicità e «l'imperfezione dell'instabile»³⁴, l'opacità e la complessità del reale, le forme che sfuggono alla classificazione, l'impossibilità della *reductio ad unum* che ci appartiene, come *mente* e come *natura*. Per sperimentare nella forma estetica della ricerca e della formazione l'addestramento al «tollerare la sospensione e l'assenza di significato»³⁵, vivendole non come catastrofi terribili ma come placenta che esplose e utero che, nell'abbandonarti, ti lancia e ti dà alla vita. Per non temere il liminale e il non-conosciuto e addestrarci al tremore ed insieme stupore della «discontinuità generativa»³⁶. Giacché

³⁰ H. VON FOERSTER, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987, p. 212 ss.

³¹ M. DALLARI, *In una notte*, cit., p. 179 ss.

³² Cfr. K. LORENZ, *Il declino dell'uomo*, Mondadori, Milano 1984, pp. 65-158.

³³ P.A. ROVATTI, D. ZOLETTO, *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano 2005, pp. 30-31.

³⁴ P. 210.

³⁵ U. MORELLI, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Umberto Allemandi & C., Torino 2010, p. 37.

³⁶ Ivi, p. 79.

L'origine della salvezza è nell'accettazione del rischio; ma il rischio (...) ci appare ora nella forma del gioco. Accettare il pericolo dell'esistenza, l'immensità senza fine del tempo, il dominio del caso, la trascendenza del destino, non significa affatto «sopportare», «rassegnarsi». Vuole dire invece – prima di tutto – «benedire», affermare la propria serena adesione alla vita in ogni suo aspetto: è questo il livello della comprensione tragica. Ma affinché una simile comprensione sia piena ed effettuale, occorre che essa si realizzi nell'orizzonte dell'attività ludica dell'uomo che si libera e si «redime» nel gioco, dell'uomo che accetta e ama la dimensione di precarietà (di rischio) della propria esistenza, che rifiuta di radicarsi nelle false certezze del Senso, e riconosce come suoi unici «fondamenti» la propria «divina» finitezza e la sacra eternità del divenire³⁷.

Per cercare Fertilità, Morfogenesi e Rivoluzione come principi-guida di quella progettazione – della ricerca come della formazione – che persegua non la stagnazione ma il movimento, l'evoluzione, non la rassicurazione. Giacché esse sono, insieme, *approdi* e contemporaneamente *strade*: verso una sperimentazione che consenta alla *teoria* di diventare *teatro* ovvero di incarnare nelle opzioni – sia euristiche che didattiche – la visione di quella antica etimologia per la quale *théatron* condivide la medesima radice di *theoria*, che in greco antico conservava il duplice – e non percepito come antitetico – significato: *fiesta, spettacolo, teatro* e insieme *speculazione, contemplazione, teorizzazione*³⁸.

Che la festa, lo spettacolo e il teatro non siano considerati come alternativi ma, persino, *coincidenti* con la speculazione, la contemplazione e la teorizzazione è l'obiettivo – epistemologico e autobiografico – dell'intero percorso della *theoria* che ha mosso la ricerca da cui è nato questo volume, zoppicante tra Logica & Fantastica.

[Probabilmente il tentativo è maldestro. Me ne scuso, ma non me ne addoloro. Poiché ho scelto epistemologicamente – e fisicamente – di stare dalla parte dell'imperfetto.]

La pura razionalità finalizzata senza l'aiuto di fenomeni come l'arte, la religione, il sogno, e simili, è di necessità patogena e distruttrice di vita; e la sua virulenza scaturisce specificamente dalla circostanza che la vita dipende da circuiti o di contingenze interconnessi, mentre la coscienza può vedere solo quei brevi archi di tali circuiti.

G. Bateson

³⁷ G. FRANK, *Nietzsche: Tempo sacro, tempo del gioco nel pensiero dell'eterno ritorno*, in M. BERTAGLIA, M. CACCIARI, G. FRANK, *Crucialità del tempo. Saggi sulla concezione nietzscheana del tempo*, Liguori, Napoli 1980, pp. 119-120.

³⁸ G. SEVESO, *Armati, mio cuore: modelli femminili nel teatro di Euripide*, Mimemis, Milano 2002, p. 22.