CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Essere accesi per cambiare ilmondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione
Authors	Massullo, Chiara;Proietti, Elisabetta
Publication date	2024
Original Citation	Massullo, C. and Proietti, E. (2024) 'Essere accesi per cambiare ilmondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 18(1), pp. 70-84. https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.5
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.18.1.5
Rights	© 2024, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/, https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-16 05:25:26
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/16629

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Scenario
Volume/Jahrgang 18, Issue/Ausgabe 1 (2024)
https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.5

Essere accesi per cambiare il mondo

L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione

Chiara Massullo & Elisabetta Proietti[1]

La "grande distrazione", che proponiamo come categoria pedagogica ed esistenziale, ci sembra rappresentare un rischioso nuovo paradigma dell'oggi: è l'assiduità del distoglimento da sé, il continuo essere spostati altrove, la pervasiva induzione a eludere il qui e ora, il ripiegamento delle più belle energie umane verso la stasi. È allora necessario e urgente chiederci: come si può favorire la presenza piena, nella vita quotidiana e in particolare nei contesti educativi? Nel presente studio, attraverso le riflessioni di autori classici e il pensiero complesso di Edgar Morin, mettiamo in luce come un'educazione poetica (ossia che coltivi e valorizzi la capacità mimesica e la partecipazione estetica alla realtà) consenta un'intensificazione della qualità dell'esserci e dell'essere insieme, e quindi della presenza. Riportiamo infine un esempio di educazione poetica raccontando l'esperienza del progetto educativo "Il sasso nello stagno. In movimento tra parole e storie", una sperimentazione svolta in alcuni licei italiani in cui la lettura espressiva ha costituito la via privilegiata per accendere e aiutare a manifestare la presenza piena degli studenti.

1 La grande distrazione

La bambina protagonista del cortometraggio presentato percepisce che alla maestra alcuni "pezzi" di sé non interessano, come se questi non dovessero essere coinvolti nell'avventura educativa. Si sente intera e vuole affermare in maniera naturale tutte le dimensioni della propria persona, a cominciare dall'espressione corporea e sensoriale, vuole utilizzare tutte le sue risorse per imparare il mondo. Tuttavia da parte degli adulti trova sempre qualche tipo di barriera: perché? Che presenza si chiede agli studenti? A quale accensione sono chiamati, a quale avventura li invitiamo, ogni mattina, quando diciamo a voce alta il loro nome ed esigiamo la risposta "presente"? Il cortometraggio "Presente" è ideato da Elisabetta Proietti e realizzato con Pietro Elisei, Caterina Pesci, Mauro Presazzi attraverso animazione in tecnica rotoscopio eseguita con colori acrilici su carta, musica e voce: racconta episodi accaduti a scuola, lo fa con gli occhi e il sentire di una bambina di nove anni. Per citarne uno, quando la bambina propone una danza con due compagne per illustrare con il corpo gli stati di materia,

[1] Gli Autori hanno condiviso l'impianto dell'articolo, che è il risultato di un lavoro comune; tuttavia, nello specifico, Chiara Massullo è autrice dei paragrafi 2 e 4, Elisabetta Proietti è autrice dei paragrafi 1 e 3.

CC BY NC

la risposta immediata della maestra è che non c'è tempo perché il programma deve andare avanti, per poi ricredersi quando si accorge della qualità profonda di quella danza e della sua funzione ai fini dell'apprendimento per tutta la classe. C'è un rapporto tra la presenza e il poter coinvolgere ed esprimere l'interezza delle proprie dimensioni, tra presenza e dialogo di saperi e discipline, e la bambina lo reclama. Da qui iniziamo per introdurre una categoria che ci sembra rappresentare un rischioso nuovo paradigma dell'oggi: quella della "grande distrazione".

Gli antichi latini avevano un vocabolo, *distraho*, che significava *tirare in sensi diversi, separare, disgregare* e ha, tra i primi significati, *rompere in pezzi, disunire, mandare a vuoto un obiettivo, staccarlo da sé*. Da *distraho* deriva tutto quanto pensiamo quando in italiano pronunciamo la parola distrarre. Ragionando per opposti, il contrario di distrazione lo troviamo nella concentrazione. Una persona concentrata, poi, è anche presente; tuttavia la concentrazione è solo una delle molteplici realtà della presenza: concentrazione e presenza non coincidono. Pensiamo al *mind wandering:* necessario, ci dicono le neuroscienze, per l'attenzione e la concentrazione, predispone alla creatività (Smallwood & Schooler, 2015, p. 507): anch'esso, in questo senso, è presenza. Presenza è percepire corrispondenza tra interiorità ed esterno; rivolgendoci ancora agli antichi maestri, è trovarsi in uno stato di *en-thou-siasmòs*, *nell'essenza del dio*, dal greco *en-thousìa*, *ispirazione divina*. Riuscire a contattare quel dio di dentro che significa contattare un nucleo proprio vitale, il "punto vivo" per dirla con il Nobel per la letteratura Luigi Pirandello (Pirandello, 1933, pp. 13-24). Qualcosa che apre alla creatività, un terreno di pre-espressività (Barba, 1993, p. 25).

All'opposto c'è la "grande distrazione" intesa come assiduità del distoglimento da sé, difficoltà protratta e indotta a mettere a fuoco. L'incapacità progressiva a cogliere il contesto sottotraccia, e non è questione di poco conto: cresce il frastuono della grande distrazione e di pari passo decresce la capacità di comprendere il contesto, l'abilità a decodificare "il rumore di sottofondo" il quale contribuisce a costruire coscienza personale e collettiva, e facciamo fatica a capire dove stiamo andando.

La grande distrazione è scorrimento e si contrappone all'incontro profondo. La proiezione continua sull'altrove porta alla costruzione di identità solipsistiche, in un mondo che ha estremo bisogno dell'intelligenza dei gruppi per affrontare i decisivi cambiamenti in atto.

Rivelatrice è una attuale invalsa modalità di fruizione delle cose, ad esempio dell'arte e della natura. C'è una differenza tra godere e carpire, tra lasciarsi attraversare e trasformare da un'esperienza e invece illudersi di impossessarsene velocemente attraverso lo smartphone, riducendo l'esperienza a un oggetto di consumo, il godimento e l'estasi a nulla. Smania di possesso e meccanicità connotano questo fare. Favorire il compiersi di un'esperienza e di una

piena fruizione estetica (la più piena possibile che la persona possa fare) è di importanza altissima e determinante per i nostri tempi.

Possiamo definire la grande distrazione una categoria attuale pedagogica ed esistenziale. A partire da questo campo di indagine ci interroghiamo per guadagnare non facili semplificazioni ma terreno di riflessione, per intravvedere pratiche che possono essere di aiuto e di evoluzione e quindi di autoliberazione; affinché la persona possa coltivare nella presenza la qualità della relazione con sé e con ogni alterità, umana e non, e così avere sguardo per contribuire a rendere più giusta, più bella, più buona la *societas*, dando ad essa una forma desiderabile per tutti. Una sfida che oggi (quando l'a-razionale ineducato è spesso direzionato sulla violenza, quando la preoccupazione del riarmo pandemico sembra occupare la natura umana lasciando poche fessure alla negoziazione del bene della pace) diventa ancora più urgente.

La grande distrazione è il continuo essere spostati altrove che forse è iniziato con l'era del multitasking e con l'illusione delle infinite potenzialità di gestire diversi contesti in contemporanea, come tanti qui e ora, illusione che ci ha esaltati, non considerando che il qui e ora è sempre uno. Una tendenza diventata un disegno industriale, che accettiamo compiacendoci di andare dove il nostro algoritmo ci porta. Dante fa dire a Virgilio suo maestro:

> […] sta come torre ferma, che non crolla / già mai la cima per soffiar di venti; / ché sempre l'omo in cui pensier rampolla / sovra pensier, da sé dilunga il segno, / perché la foga l'un del'altro insolla. (Alighieri, 1321/1985, V: 14-18)

Preoccuparsi di favorire la presenza piena dovrebbe abitare ogni educatore, maestro, insegnante. La presenza piena dispone a cercare soluzioni creative.

> Se una società basata sul mito della produttività […] ha bisogno di uomini a metà – fedeli esecutori, diligenti riproduttori, docili strumenti senza volontà – vuol dire che è fatta male e che bisogna cambiarla. Per cambiarla, occorrono uomini creativi, che sappiano usare la loro immaginazione. (Rodari, 1973, p. 171)

Sostiene ancora Rodari che "una scuola viva e nuova può essere solo una scuola per 'creatori'. È come dire che non vi si può stare da scolari o da insegnanti, ma da uomini interi" (Rodari, 1973, p. 175).

Contro la creatività rema la grande distrazione: l'assiduo essere indotti a eludere il qui e ora (penso, ad esempio, al continuo scrolling con i social): il più delle volte non costruttivo, è invece occupazione della mente e fatica. E non è nemmeno elaborazione collettiva di temi e problemi, che anzi da siffatta modalità viene esclusa (mentre è attraverso di essa che passa la

costruzione di una responsabilità pubblica). Il risultato è che ci indigniamo ma non combattiamo, ci scriviamo ma non ci tocchiamo.

La grande distrazione è il ripiegamento delle più belle energie umane verso la stasi (pur nell'illusione di una attività incessante) e l'inconsapevole inerzia o accettazione di fronte a quanto accade. È pervasiva; tocca tutti gli ambiti della vita; è costantemente attiva; blocca o condiziona la scelta; frena la creatività, non dandole l'humus adeguato; depriva di strumenti di percezione e comprensione.

Dunque, ci si fa sempre più chiaro che all'opposto della grande distrazione noi incontriamo la presenza. Nel greco antico il verbo *pàreimi* (da cui *parousìa*) indicava *sono presente, mi trovo*, ma anche *dipende da me, è in mio potere*. Il latino *praesum* è anche illuminante: *sono il principale responsabile, proteggo, sono il custode*. Ma cosa dipende da me, cosa è più in mio potere, a queste condizioni?

L'impegno sul fronte educativo deve essere, dunque, quello di favorire la presenza per reagire; esserci perché possa dipendere da me. È la più grande responsabilità e il più importante lascito che possiamo fare alle giovani generazioni. L'innovazione di un Paese corrisponde alla sua cultura della responsabilità (Dominici, 2023). Al contrario la separazione da sé, indotta e/o autoindotta, che accompagna la separatezza dei saperi a tutti i livelli – da quello scolastico a quello accademico -, potrà rivelarsi come separazione dalla sopravvivenza. La relazione è sempre sistemica. Potremmo dire: cercare di essere interi per migliorare il mondo.

Presenza significa esserci come persone dotate di senso in un contesto dotato di senso. Questa definizione dell'antropologo Ernesto De Martino – che incontra il *da sein* di Heidegger – ci apre al rapporto tra presenza e luoghi. Per De Martino la presenza è la capacità di conservare nella coscienza le memorie e le esperienze necessarie per rispondere in modo adeguato a una determinata situazione storica, partecipandovi attivamente attraverso l'iniziativa personale e modificandola eventualmente attraverso l'azione. È l'*adsum* dei latini: *ci sono*, *sono pronto*. Presenza è autocoscienza, ma questa è un'acquisizione precaria, continuamente costruita dalla cultura e costantemente esposta al rischio di crisi. Una crisi della presenza (De Martino, 1975, p. 12) si verifica quando, in seguito a un trauma storico profondo – epidemia, guerra, crisi economica, catastrofe ecologica – l'ordine simbolico con cui abitualmente riusciamo a orientarci viene a essere sospeso, diventa irriconoscibile e ci lascia esposti al caos politico-relazionale e psichico. Si verifica allora quella che lo studioso ha definito una "apocalisse culturale". L'individuo sperimenta incertezza, il rischio di "morire con ciò che muore", una crisi radicale della "possibilità di esserci in una storia umana" in quel dato momento. (De Martino, 1975, p. 18). L'autore rileva come il crollo della presenza sia "incompatibile per definizione con qualsiasi creazione culturale, che implica sempre un modo positivo di contrapporsi della

presenza al mondo". Afferma però, allo stesso tempo, che la creazione culturale può avvenire anche come risposta a una crisi di presenza.

La crisi della presenza è spaesamento, ha analizzato De Martino. La presenza ha bisogno di un luogo – potremmo chiosare parafrasando Plotino – per non 'spaesarsi'. Un luogo che certamente non è solo fisico (è memoria, coscienza, immaginazione, relazione e distanza e la presenza on line ne è una manifestazione che conosciamo e ha i suoi frutti positivi che non analizziamo in questa sede), e un luogo che può e deve anche essere fisico, materico, un luogo che favorisce l'espressione di una forma. La presenza ha bisogno di una forma in cui esprimersi. A trovare questa forma concorre il tempo in cui la presenza si esprime, tempo di cui Agostino d'Ippona (398/1996, XI, 26) ha dato la più efficace definizione come *extensio animae*; la presenza è *extensio animae* nel qui e ora; la presenza-estensione dell'anima è misura del tempo e della sua qualità.

Come poter governare i cambiamenti in atto senza subirli, e poter tornare a dire *dipende da me*, *ho potere di scelta*, *sono custode*? Ancora Sant'Agostino scrive: "L'animo attende, presta attenzione, ricorda" (Agostino d'Ippona,398/1996, XI: 28): attende il futuro e ha memoria del passato, ma il presente è il luogo e il momento in cui si deve "prestare attenzione". Presenza è attenzione, un'arte difficile di "comprendere le verità evidenti con tutta l'anima"; "l'attenzione estrema costituisce nell'uomo la facoltà creatrice" (Weil, 1947/1985, p. 125). L'esercizio vero di questa capacità è virtù rarissima, è "vita in profondità". *Attentio vera gratia est* scrive in un appunto Leibniz.

La grande distrazione, invece, è condizione rischiosa perché perdita di contatto con il fondo di noi stessi. Un mondo alienato dalla sua vera essenza non è un mondo capace e volitivo nel trovare soluzioni creative. È un mondo che non sa accogliersi per sviluppare nuove possibilità, ma si arma; è un mondo che, prima o poi, sceglie la guerra. Scrive ancora il filosofo di Tagaste: "Sono tempi cattivi, dicono gli uomini. Vivano bene e i tempi saranno buoni. Noi siamo i tempi" (Agostino d'Ippona, ca. 400/1991, 80: 8).

2 L'acuizione dell'esserci e del co-esserci nella dimensione poetico-estetica

Ci concentreremo ulteriormente sul concetto di presenza, tentando di mettere in luce la complessità di questa realtà. Allo sfondo sta la convinzione della necessità di una intensificazione della qualità della presenza nelle nostre vite, con particolare attenzione all'ambito educativo, e da qui l'impegno a indagare come questo possa avvenire.

Per condurre la riflessione si farà ricorso al pensiero di Edgar Morin, padre fondatore dell'epistemologia della complessità, e in particolare alla sua interpretazione del

divertissement pascaliano e alle riflessioni che egli dedica alla poesia, all'arte e alla fruizione estetica.

Nonostante il pensatore non dedichi particolari e specifiche analisi al concetto di presenza, riteniamo che dalla sua riflessione sui suddetti temi sia possibile desumere come nella dimensione poetico-estetica si manifesti una particolare qualità della presenza. Una qualità che pensiamo sia possibile impegnarsi a coltivare nella pratica educativa.

Riteniamo necessario interrogarci ulteriormente sul concetto stesso di presenza, anche e soprattutto a livello filosofico ed esistenziale, e sul suo contrario, che può forse aiutarci a definirlo meglio.

Cos'è la presenza?

La presenza rimanda all'esserci e, forse ancor di più, se pensiamo per esempio alla consapevolezza di sé e dell'altro da sé e all'attenzione al sé, all'alterità e al mondo circostante, nonché al momento presente, la presenza rimanda, più profondamente, a una *qualità* e *intensità dell'esserci*, rispetto a sé e all'altro e al mondo. La presenza rimanda anche a una certa *qualità* e *intensità della manifestazione* del proprio essere ed esserci e, al contempo, a una *qualità* e *intensità di incontro* con l'altro da sé.

Come si diceva, nella nostra riflessione può aiutarci riflettere sul "contrario" della presenza: possiamo menzionare l'assenza, la mancanza, e, allargando lo sguardo, la distrazione.

Un'interrogazione sul concetto di presenza sembra portare in causa un corollario di coppie concettuali: presenza/assenza, attenzione/disattenzione, concentrazione/distrazione, qui/altrove, passività/attività.

Ci chiediamo allora: che tipo di presenza è realmente possibile? Che tipo di presenza è realistico e auspicabile desiderare e quindi coltivare?

Non è certamente possibile ipotizzare una presenza assoluta e costante, un'attenzione indefessa e ininterrotta. Per elaborare azioni educative che vogliano incentivare la presenza riteniamo sia necessario abbracciare una visione più complessa, che rispetti la complessità della natura umana e quindi la complessità di questa realtà, quella della presenza. Una visione che riconosca quindi la relazione complessa, dialogica (ossia allo stesso tempo antagonistica concorrente e complementare), tra i diversi elementi, facendoli dialogare (Morin, 1990/1993, pp. 73-75; 1986/2007, pp. 108-111). Una visione, dunque, che accolga la dialogica di presenza/assenza (che potremmo intendere come i due poli di una modalità dell'esserci) e delle diverse componenti che fanno da corollario a questa realtà. Come avremo modo di vedere, la dimensione poetico-estetica, per come la legge Morin, è emblematica in tal senso.

Lasciandoci ispirare dalle suggestioni che ci donano le categorie di *diversion* in Montaigne (1997/2014) e di *divertissement* in Pascal (2003/2016), e facendole dialogare con quella di distrazione, la nostra riflessione può arricchirsi di ulteriori elementi. Alessandra Aloisi (2020), indagando la molteplicità dei significati e le possibili variazioni tematiche che "la distrazione" ha assunto in diversi pensatori, mette in luce come Pascal utilizzi il termine *divertissement* in senso strettamente etimologico (dal latino *divertere*, volgere altrove, in direzione opposta), derivando questo arcaismo da Montaigne, nel quale il *divertissement* ha il significato di *diversion*, uno stratagemma che consiste nello stornare, sviare o dirottare qualcuno o qualcosa. In Pascal il divertimento è dunque collegato alla distrazione e alla fuga: non comprende solo i divertimenti propriamente detti, i piaceri e gli svaghi, ma rimanda all'insieme di quelle attività, occupazioni e affanni quotidiani che stordiscono e trascinano l'essere umano facendolo vivere lontano da sé, distogliendolo dal compito di pensare seriamente a sé stesso e impedendogli così di accedere alle sue possibilità esistenziali più autentiche (Aloisi, 2020, p. 15).

> Ciò che Pascal condanna sotto il nome di *divertissement* è dunque la vita umana nel suo insieme. Il lavoro, i viaggi, lo studio, gli amori, l'amicizia, i piaceri, gli interessi di ogni tipo: tutto questo non è che vanità perché trascina l'uomo lontano da sé, in una fuga continua dal presente e dalla verità. (Aloisi, 2020, pp. 23-24)

Proseguendo con la nostra riflessione sulla presenza, anche grazie alle suggestioni ricavate dalla categoria di *divertissement*, possiamo rilevare come da una parte sia possibile individuare una presenza, un volgersi ed esser presenti a sé e in sé e nel qui e ora, e dall'altra una "non presenza", una dis-torsione, un allontanarsi da e volgersi altrove: la distrazione, l'evasione, la fuga, l'oblio.

A partire dalla concezione pascaliana del *divertissement*, Morin propone una visione più complessa di questa categoria. Per Morin (2020/2020) il divertimento ha a che fare sì con l'"alienazione del quotidiano", con la repressione e la rimozione delle aspirazioni profonde e dei veri bisogni umani, con il distoglimento dai veri problemi della nostra condizione umana (p. 27), ma al contempo il divertimento, la distrazione, l'evasione – anche dall'oppressione della parte prosaica delle nostre vite – ci consente di vivere frammenti, momenti, esperienze di "vita vera" (p. 94). Ed è ancor più per quel che concerne la dimensione estetica che la visione moriniana si discosta, complessificandosi, da quella pascaliana:

> Ma, a differenza di Pascal, dobbiamo distinguere il *divertissement* che ci distoglie dall'essenziale e ci indirizza verso ciò che è futile dalla felicità che invece possiamo trovare nella lettura, nell'ascolto o nella visione di un capolavoro, che ci hanno tanto aiutato ad attraversare il confinamento e ci fanno guardare in faccia il nostro destino umano. (Morin, 2020/2020, p. 27)

Riflettendo sulla fruizione artistica, il pensatore giunge infatti a mostrarci il *volto complesso del divertimento* in tutta la sua multidimensionalità e dialogica.

> […] la grande arte, la tragedia, il grande romanzo, il grande film ci ricordano la nostra condizione e ci pongono di fronte al nostro destino e alla morte. Anche nelle serie televisive mediocri ritroviamo i problemi delle nostre vite, l'amore, la gelosia, l'odio, l'ambizione, la malattia, l'infelicità, il caso; ritroviamo noi stessi, pur cercando di evadere, ma evadiamo ritrovandoci. […] C'è nella grande arte la complessità di un'evasione dal reale immediato dove ritroviamo il reale della nostra condizione con passione, compassione, comprensione. C'è, al contempo, evasione dal reale e invasione del reale. Pascal, pensatore della complessità umana, non aveva visto il volto complesso del divertimento. C'è anti-divertimento nel divertimento. (Morin, 2016/2019, p. 99)

Possiamo dunque rilevare come nella dimensione estetica sembri manifestarsi in modo eminente la *complessità della presenza*, essendo particolarmente intenso il dialogo ricorsivo, e quindi la compresenza, tra le componenti più su menzionate. Nella fruizione estetica c'è infatti una relazione dialogica di perdizione/ritrovamento di sé, di evasione dal reale/invasione del reale, che possiamo anche sintetizzare come dialogica di assenza/presenza: c'è sì un'evasione, una fuga da sé e dall'immediato, ma al contempo c'è anche una intensificazione della presenza, a sé, all'alterità, al mondo, alla condizione umana e alla vita. Per esempio, mentre leggiamo Anna Karenina evadiamo dall'immediato e dall'ordinario così come dai nostri pensieri e problemi attuali (come se fuggissimo, appunto, in un altrove), ma al contempo, immergendoci in quel mondo grazie all'immedesimazione estetica, sperimentiamo problemi e sentimenti profondamente umani, nei quali ci riconosciamo, siamo stimolati a sentirli in noi e riflettervi, e così li capiamo, e proprio in questo modo in realtà entriamo più profondamente nella nostra interiorità e riusciamo a comprendere meglio noi stessi, l'alterità e l'esistenza.

Tale intensificazione della presenza sembra caratterizzare quei dinamismi umani che si attivano non solo nella fruizione estetica, ma anche, più in generale, nella dimensione poetica – nella quale infatti rientrano la sfera estetica e artistica. Ma cosa intendiamo con dimensione poetica?

Morin non limita la poesia al significato di genere letterario, ma apre il termine a una dimensione più vasta: la poesia è una certa qualità dell'esistenza.

Per Morin (2011/2013) la vita è polarizzata tra prosa e poesia: dal lato della prosa c'è il lavoro, l'utilitarismo, i compiti noiosi di ogni giorno, le relazioni di rivalità, l'indifferenza, mentre la poesia è invece costituita dai momenti di comunione, di fervore, di partecipazione affettiva, di emozione estetica, ed è quindi quella dimensione in cui la vita fiorisce. Sperimentiamo la poesia della vita, per esempio, in quei momenti in cui condividiamo profondamente qualcosa

con qualcuno, in cui gioiamo e ci esaltiamo, in cui giochiamo, ridiamo, scherziamo, baciamo, amiamo appassionatamente, in cui cantiamo o balliamo in modo sfrenato, quando ammiriamo rapiti un'opera d'arte, nell'estasi di fronte alla bellezza straziante di un tramonto…

È facile comprendere come la dimensione poetica, così intesa, sia caratterizzata da una meravigliosa e straordinaria attivazione vitale e affettiva, da una intensificazione della qualità dell'esserci e, di conseguenza, da un acuirsi della presenza.

La poesia della vita viene inscritta da Morin (2017/2018, pp. 120-124; 2016/2019, pp. 96-98) in alcuni stati nei quali questa qualità dell'esistenza si manifesta, stati che sono al contempo poetici ed estetici. Secondo il pensatore questi "stati poetici-estetici" che sperimentiamo nelle nostre vite sono caratterizzati da un indebolimento – o addirittura un'inibizione, come nel caso dell'estasi – dei centri cerebrali deputati alla separazione tra l'io e il non-io (il tu, il noi, il mondo), per cui in tali stati siamo al contempo nella separazione e nella non separazione, nella coscienza e in un aldilà della coscienza. Per Morin noi esseri umani, in tutto ciò che è poesia, amore, comunione, partecipazione estetica, in questi stati che sono al contempo sia di fusione con l'alterità e di affievolimento del sé, che di gioiosa intensità vitale e dell'esserci soggettivo, allo stesso tempo ci perdiamo e ci troviamo: ci troviamo perdendoci. Pensiamo per esempio al profondo rapimento e all'intensa emozione estetica che proviamo quando ascoltiamo un brano musicale di cui subiamo particolarmente il fascino – Morin (2016/2019) stesso parla spesso delle "quasi-estasi" che ha provato ascoltando la sinfonia n. 9 di Beethoven (p. 20) –: ci accendiamo, ci emozioniamo intensamente, ci perdiamo nelle note fondendoci con esse, non pensiamo e dimentichiamo noi stessi, ci sentiamo in profondo contatto con la bellezza e "il senso" (il tutto, l'assoluto), quasi smarrendovici, e al contempo, in questa attivazione formidabile, ci percepiamo più profondamente, ci sentiamo vivi, comprendiamo meglio noi stessi e la vita: ci ritroviamo. Ma – come il lettore stesso potrà riconoscere – possiamo provare questo stato (poetico) di trasfigurazione, di sconvolgimento, di quasi estasi, in vari momenti delle nostre vite, con diverse intensità: quando gioiamo insieme per la vittoria della squadra del cuore, quando facciamo l'amore con una certa qualità di incontro, quando, soli sulla cima di una montagna innevata, respiriamo con il fruscio della foresta, quando balliamo su una musica amata lasciandoci andare totalmente…

In queste situazioni, nella dimensione poetica della vita, è a lavoro e particolarmente attivo il dinamismo della *mimesis*. Fare *mimesis* è rendersi simile a qualcuno o qualcosa nella voce o nel gesto, esteriormente o anche solo interiormente (Platone, ca. 380 a.C./2014, 392 d-394 d). Tale facoltà è alla base del fare arte, e peraltro attiva nella fruizione estetica, ma la *mimesis*, che è movimento ben più profondo dell'imitazione, è anche, più in generale, quella facoltà che ci permette, fin da bambini, di entrare in relazione con l'alterità e di comprendere la realtà (Scaramuzzo, 2010, 2013). Pensiamo per esempio a una bambina che "fa l'onda del mare",

rendendosi onda esteriormente ma anche interiormente: tutte le sue migliori energie sono a servizio di questo movimento di as-similazione, con una intensità e qualità tali che può dire "*sono* l'onda", e proprio grazie a questa attività ella riesce, sperimentandola con tutto il suo essere, a entrare in relazione profonda con una realtà (per esempio quella dell'onda) e a conoscerla.

Per Morin (1986/2007) quello legato alla mimesi è un modo di conoscenza, comprensione e relazione soggettivo-affettivo. Nella sua concezione la mimesi è collegata a stati poetici quali quelli di semi-trance e semi-possessione (Morin, 2001/2002; 2016/2019) e, soprattutto, ai processi di proiezione-identificazione, che per il pensatore coincidono con la "partecipazione" affettiva (Morin 1956/2016, p. 92). Per Morin (2001/2002), infatti, la mimesi comporta "la proiezione di sé nell'altro e l'identificazione dell'altro a sé" (p. 74) in un anello ricorsivo di proiezione/identificazione: è "in questo anello che un ego alter (un altro) diviene un alter ego (un altro se stesso) di cui si comprendono spontaneamente sentimenti, desideri, timori" (Morin, 1986/2007, p. 159).

E possiamo dunque dire che sia proprio il movimento della mimesi a consentirci la partecipazione soggettiva e affettiva alla realtà e, dunque, una più profonda comprensione dell'alterità.

La *mimesis* è dunque quell'attivazione di energie per cui il soggetto, rendendosi simile all'altro da sé, mette tutte le sue migliori energie a servizio dell'impressione-espressione di una realtà, è movimento che gli permette di comprendere quella realtà provando al contempo piacere (Aristotele, ca. 334 a.C./2014, 1448 b 4-24; Scaramuzzo, 2010, 2013). Da notare come nello stesso tempo, mentre fa la *mimesis*, il soggetto esprime sé e la sua propria originalità.

È facile comprendere allora come quando il soggetto è impegnato intenzionalmente e intensamente nell'attività mimesica ci sia una particolare attivazione dell'energia vitale, un'intensificazione dell'esserci e quindi un'acuizione della presenza: mentre fa la *mimesis* la persona è, infatti, massimamente presente. Al contempo questo movimento comporta una certa qualità della e nella relazione con l'altro da sé (comporta com-prensione, consonanza e sim-patia) e favorisce dunque una sinergia degli esseri presenti, l'intensificazione del co-esserci: possiamo quindi dire che l'attività mimesica facilita l'attivazione della *co-presenza*.

Riteniamo dunque che proprio un'educazione poetica, sulle cui premesse teoriche siamo andati fin qui riflettendo, ossia un'educazione nella quale risulta centrale la valorizzazione della facoltà mimesica e dell'attitudine poetica umana, possa essere una via privilegiata per intensificare la presenza e contrastare così la grande distrazione.

Ma come possiamo far vivere tale paradigma nelle nostre pratiche educative? Il progetto "Il sasso nello stagno", nel quale grande attenzione e cura sono state riservate alla presenza

piena, *poetica*, dell'educatore e degli studenti, costituisce un utile esempio di intervento educativo sul campo ispirato agli assunti dell'educazione poetica.

3 Dare forma: una sperimentazione sulla lettura espressiva ad alta voce

Nel progetto "Il sasso nello stagno. In movimento tra parole e storie" la lettura espressiva ad alta voce è stata utilizzata come esercizio di presenza performativa in alcuni licei italiani con studenti dai 14 ai 17 anni. La sfida era di sperimentarla come un antidoto possibile alla grande distrazione. La nostra ricerca ci ha portato a proporre un progetto di pedagogia dell'espressione, di cui riferiamo gli aspetti caratterizzanti:

- è basato sulla ricerca *Paideia mimesis*: tocca ciò che è connaturato nell'essere umano e per questo permette di contattare le profondità di sé e della relazione, è umanante (Scaramuzzo, 2010, 2013);
- poggia sull'istinto mimesico e sul coinvolgimento di tutta la persona, cercando di riportare a una unità corpo-mente (Costa, 2022, p. 49);
- pone attenzione al valore sia di significato sia estetico del testo;
- porta alla scoperta della voce come strumento drammaturgico, non solo come trasmettitore di informazioni;
- introduce lo strumento del *reading* davanti a un pubblico come una forma di arte, permettendo ai ragazzi e a chi li ascolta di fare un'esperienza sociale e anche estetica, di arrivare a un compimento (Dewey, 1934, p. 45);
- le parole degli autori sono il filtro per dire il proprio sé in una comunità, educano alla assertività: si sceglie quali parole dire, perché dirle, come dirle.

Nell'anno scolastico 2023/24 i ragazzi hanno lavorato su *Le città invisibili* di Italo Calvino e sul testo della *Costituzione italiana*.

Si è lavorato innanzitutto per de-strutturare gli stereotipi e individuare la propria esperienza di lettura, con focus group. Per favorire una presenza creativa abbiamo usato attività e tecniche del teatro di relazione, il contatto visivo, il movimento nello spazio, il gioco, la *mimesis* di elementi naturali; gli esercizi hanno focalizzato sul farsi simile nel corpo e nella voce a ciò che incontravamo nella lettura per incarnarlo e poterlo dire in maniera più consapevole; abbiamo sperimentato la *mimesis* con la mano, arto centrale della nostra facoltà espressiva; abbiamo tolto la parola in modo che il corpo la potesse dire prima della voce, per poi ritrovare la voce con più forza, poiché – anche quando è tolto il movimento – la parola può mantenere in sé l'energia di quel movimento se autenticamente sperimentato. Si voleva far esperire che andare fisicamente nella parola non è azione puramente descrittiva, ma è ricerca profonda che trasforma. Solo quando contiene i movimenti interiori e fisici di cui si è nutrita nel suo incontrare i movimenti dell'autore, la lettura riesce ad accendere chi ascolta. Si è

messa in atto una presenza esplorativa: sondare il linguaggio; scoprire il mistero, il potere immaginifico e la polisemia di una parola, le intenzioni e le sfumature che solo leggendo davanti ad altri si possono comprendere (Iser, 1991/1993, p. 6); scoprire che la propria voce può modellare le emozioni come creta, che le pause hanno un valore e un ruolo; comprendere i condizionamenti che l'ambiente ci impone. Viceversa e al contempo, la lettura ad alta voce è diventata strumento per arrivare a sentire il corpo tutto (Sini, 2002, p. 39), utile a chi fa più fatica a coinvolgerlo, di particolare interesse per l'età adolescenziale.

Dalla letteratura siamo arrivati ai vissuti degli studenti: si sono ricercate le connessioni tra le parole dell'autore e la propria esperienza (i due testi scelti ci hanno condotto al rapporto con la città e alla consapevolezza dei diritti-doveri); si è dato spazio alla elaborazione cooperativa e alla progettazione degli eventi pubblici. Dal testo letto per sé e per il piccolo gruppo si è quindi passati al testo letto per la comunità allargata. Dall'arte del leggere è stato meno complicato passare all'arte del dire: gli studenti hanno preparato e gestito un'intervista con uno scrittore e accettato di esporsi all'imprevisto.

Nel caso di una classe con grandi conflittualità al suo interno, immersi nel "rito" del *reading* e fuori dall'aula scolastica, si è sperimentato un di-vertere da alcune dinamiche di disagio, il superamento improvviso di alcuni blocchi (ad esempio in un ragazzo che in classe aveva rifiutato di partecipare), la disponibilità alla condivisione anche se solo per il tempo del rito. L'esperienza estetica e di comunità ha svolto la funzione di auto-richiamo alla presenza. La difficoltà più grande è stata quella di spostare i ragazzi da dove erano trincerati, dalla zona di comfort ("Un percorso di lettura? Ma io so leggere!"), per accettare di mettersi in gioco, di non capire per un po', di destabilizzarsi e sentirsi sperduti. E rompere l'incasellamento in cui sono abituati a mettere il sapere. Rischiare l'imprevisto, la non-perfezione: la neuroscienziata e studiosa di lettura Maryanne Wolf osserva: "Ciò che è perfetto non è in grado di comunicare mancanza e quindi creare qualcosa di nuovo" (Wolf, 2018). Doverci riorganizzare dopo esserci perduti è impossessarci delle leve della nostra evoluzione.

Gli insegnanti hanno riferito feedback positivi sul progetto e ne chiedono una prosecuzione, ritengono faticoso però usare loro stessi queste tecniche nel quotidiano e con discipline diverse da quelle letterarie, e riconoscono che questo accade in quanto essi per primi non ne hanno fatto esperienza profonda. Un cambio di paradigma è possibile a cominciare dalla formazione dei docenti (loro stessi lo chiedono), senza timore di sperimentare nuove pratiche che possano allenare a una presenza piena da vivere non come effetto speciale relegato a progetti rari, ma con assiduità in ogni momento della relazione educativa.

4 Per un'educazione poetica: poeticizzare l'educazione per intensificare la presenza

Riteniamo che la riflessione sulla qualità dell'esserci e del relazionarsi che caratterizza la dimensione poetico-estetica possa – crediamo anzi che *debba* – informare la pratica educativa, aiutando i soggetti coinvolti in processi formativi a coltivare e manifestare il loro essere presenti e aiutando così al contempo a intensificare la qualità della relazione e quindi la co-presenza.

La proposta che abbiamo inteso fare con questo studio e l'invito con cui concludiamo è quindi quello di impegnarsi a *poeticizzare* l'educazione, l'insegnamento, la vita: a coltivare quella che siamo andati sbozzando come la qualità poetica dell'esserci e dell'essere insieme. In ultima analisi, l'invito è quello a impegnarsi a coltivare quella che abbiamo deciso di chiamare una *presenza poetica*.

Come farlo?

Di seguito alcune possibili vie.

In generale, impegnarsi per aumentare per ognuno le possibilità di vivere poeticamente, ossia di sperimentare la poesia della vita: fornire occasioni di provare la felicità dei momenti di emozione estetica (naturale o artistica), dei momenti di fervore, effusione, partecipazione e comunione (Morin, 2011/2012; Morin & Hessel 2011/2012).

Più specificamente in ambito didattico:

- curare la qualità poetica dell'insegnamento e dell'esserci dell'insegnante: coltivare l'intensità dell'esserci e dell'insegnare attraverso la *mimesis*, essere le cose che si vuole insegnare, essere appassionati e vitalmente presenti.
- promuovere la presenza poetica degli studenti:
    - sia moltiplicando le esperienze poetiche: favorendo la frequentazione costante e l'approfondimento del linguaggio estetico e delle opere d'arte (letterarie, cinematografiche, figurative, ecc.), aumentando e intensificando il contatto con la natura, creando occasioni di lavoro di gruppo e di condivisione ed espressione;
    - sia, allo stesso tempo e ricorsivamente, incentivando gli studenti a utilizzare la capacità mimesica nell'apprendimento: ossia facendogli fare la *mimesis* di ciò che si vuole che apprendano, ricorrendo e sviluppando così non solo la loro capacità logico-razionale, ma anche quella mimesica, affettiva, relazionale, corporea e di movimento.

Bibliografia

Agostino d'Ippona (1996). *Confessioni* (C. Vitali, Trad.). Fabbri Editori. (Ed. or. 398)

Agostino d'Ippona (1991). *Discorsi* (M. Recchia, Trad.). Città Nuova. (Ed. or. ca. 400)

Alighieri, D. (1985). *Divina Commedia: Purgatorio.* La Nuova Italia. (Ed. or. 1321)

Aloisi, A. (2020). *La potenza della distrazione*. il Mulino.

Aristotele (2014). *Poetica* (G. Paduano, Trad.). Laterza. (Ed. or. ca. 334 a.C.)

Barba, E. (1993). *La canoa di carta.* Il Mulino.

Calvino, I. (2002). *Le città invisibili*, Oscar Mondadori. (Ed. or. 1972)

Costa, O. (2022). *Parlando del metodo mimico* (a cura di A. Niccolini). Dino Audino Editore.

De Martino, E. (1975). *Morte e pianto rituale.* Universale Scientifica Boringhieri.

Dewey, J. (1934). *Arte come esperienza.* La Nuova Italia.

Dominici, P. (2023). *Oltre i cigni neri: L'urgenza di aprirsi all'indeterminato.* Franco Angeli.

Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary*. The John Hopkins University Press. (Ed. or. 1991)

Montaigne, M.: de (2014). *Saggi* (F. Garavini, Trad.). Bompiani. (Ed. or. 1997)

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso* (M. Corbani, Trad.). Sperling & Kupfer. (Ed. or. 1990)

Morin, E. (2002). *Il metodo 5: L'identità umana* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 2001)

Morin, E. (2007). *Il metodo 3: La conoscenza della conoscenza* (A. Serra, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 1986)

Morin, E. (2012). *La via: Per l'avvenire dell'umanità* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 2011)

Morin, E. (2013). *I miei filosofi* (R. Mazzeo, Trad.). Erikson. (Ed. or. 2011)

Morin, E. (2016). *Il cinema o l'uomo immaginario: Saggio di antropologia sociologica* (G. Esposito, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 1956)

Morin, E. (2018). *Conoscenza, ignoranza, mistero* (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 2017)

Morin, E. (2019). *Sull'estetica*. (F. Bellusci, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 2016)

Morin, E. (2020). *Cambiamo strada: Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo, Trad.). Raffaello Cortina. (Ed. or. 2020)

Morin, E., & Hessel, S. (2012). *Il cammino della speranza* (A. Sansa, Trad.). Chiarelettere. (Ed. or. 2011)

Pirandello, L. (1933). Non parlo di me. *Occidente: Sintesi dell'attività letteraria nel mondo*, *2*(2). Le Edizioni d'Italia.

Pascal, B. (2016). *Pensieri* (B. Papasogli, Trad.). Città Nuova. (Ed. or. 2013)

Platone (2014). *La Repubblica* (F. Sartori, Trad.). Laterza. (Ed. or. ca. 380 a.C.)

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia.* Einaudi.

Scaramuzzo, G. (2010). *Paideia mimesis: Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*. Anicia.

Scaramuzzo, G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Anicia.

Sini, C. (2002). *La scrittura e il debito.* Jaca Book.

Smallwood, J., & Schooler J.W. (2015). The Science of Mind Wandering: Empirically Navigating the Stream of Consciousness, *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 487-518. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015331

Weil, S. (1985). *L'ombra e la grazia* (F. Fortini, Trad.). Rusconi. (Ed. or. 1947)

Wolf, M. (2018). *Lettore vieni a casa: Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e pensiero.