

## Il problema della motivazione nella scuola secondaria. Educare al desiderio e alla creatività.

Manuela Lucianaz  
Université de la Vallée d'Aoste  
CIERL, Université Libre de Bruxelles  
manuela.lucianaz@gmail.com



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 55-70

**Résumé :** *L'article, s'inspirant du regret de Maria Grazia Contini pour l'absence dans le domaine pédagogique d'une réflexion sur la contribution de la poésie à la recherche et à l'éducation (Contini 1988), cherche à mettre en évidence la valeur de la poésie dans la formation aussi bien que l'importance éducative et culturelle de la soi-disant « pensée poétisante », forma mentis qui intègre de façon harmonieuse la philosophie et la poésie, la raison et l'imagination, la pensée convergente et la pensée divergente. La « pensée poétisante », en favorisant l'interdisciplinarité et l'intégration des arts différents, des formes du savoir classiques avec celles du savoir symboliques telles que la musique, l'art, la poésie, se présente comme une possible voie pour dépasser la séparation entre la culture et l'existence vécue.*

*La parole poétique, en effet, chargée de significations polysémiques et, en même temps, imprégnée de silences qui ouvrent des espaces vides, indéfinis et vagues, soulève de profondes questions sur le sens de la vie chez l'adolescent, pousse l'apprenant à la recherche de nouvelles significations du réel et il favorise le développement d'une pensée symbolique qui alimente la créativité et le désir, non seulement de l'apprentissage, mais surtout de la vie même, qui demeure le principal but de tout processus éducatif significatif et fécond.*

**Mots-clés :** « Pensée poétisante », raison, imagination, interdisciplinarité, culture, vie, processus éducatif.

**Abstract :** *The article was inspired by Maria Grazia Contini's regret for the lack of a reflection, within the domain of pedagogy, on how poetry contributes to research and to education (Contini, 1988). This contribution aims at highlighting the educational value of poetry and the educational and cultural importance of "poetry thinking", a "forma mentis" that enables the harmonious integration of philosophy and poetry, reason and imagination, convergent thinking and divergent thinking. The aim of "poetry thinking" is to underpin a method able to mend the rupture between culture and real life by promoting interdisciplinary interaction and integration between different arts, classical conceptual and symbolic perceptive forms of cognition, such as music, art and poetry.*

*Poetry is in fact full of polysemic meanings and at the meantime rich in silences opening on empty, indefinite, vague spaces. Therefore it raises deep questions about the meaning of life in teenagers, it helps them to find out different and new meanings of the phenomenal reality and eventually it promotes the development of a symbolic*

*thinking capable of fostering creativity and the wish to become more familiar not only with academic learning, but also with life, the ultimate aim of every significant and fertile educational process.*

**Keywords :** «Poetry thinking», reason, imagination, interdisciplinary interaction, culture, real life, educational process.

Negli ultimi decenni, all'interno dei programmi ministeriali e in vari Piani dell'Offerta Formativa delle singole istituzioni scolastiche, tra i fini generali dell'educazione e della scuola compaiono spesso formulazioni quali, per esempio, *aiutare l'adolescente a districarsi in una situazione socio-ambientale di grande complessità* o simili, indicanti tutte la necessità di offrire strumenti agli alunni che li mettano in grado di affrontare un contesto sociale divenuto sempre più complesso e difficile.

D'altronde già nel 1929, ne *Il disagio della civiltà*, Freud aveva individuato uno dei principali limiti dell'educazione nell'incapacità della scuola di preparare gli alunni ad affrontare il mondo: *essa pecca anche nel non prepararlo [il giovinetto] alle aggressioni di cui è destinato a diventare l'oggetto. Introducendo così la gioventù nella vita con un atteggiamento così sbagliato, l'educazione si comporta come se si equipaggiassero di vestiti da estate e di carte dei laghi italiani persone che partono per una spedizione polare* (Freud, 1971: 221).

Tuttavia, se fino alla fine degli anni '80 il problema fondamentale della scuola era il rapporto con la cultura di massa, appena vent'anni dopo la questione ha assunto ben altra portata: siamo oggi immersi in un contesto in cui le differenze non solo semplicemente quelle legate all'estrazione sociale, ma derivano dall'intreccio di culture, di lingue e costumi eterogenei e diversificati, la cui valorizzazione ed integrazione è stata avviata con non poche difficoltà ed è ben lungi dall'essere consolidata. In tale contesto, la *complessità* e la cultura della *differenza*, impostesi come "categorie epocali" nel XX secolo, anche grazie ai contributi fondamentali di Deleuze, Derrida, Irigay e di tutta l'antropologia culturale a partire da Lévy-Strauss, pur essendo riconosciute come fonte di ricchezza e maturità culturale, hanno ingenerato spesso anche nuove paure - paura del caos, del frammentismo e della perdita di punti di riferimento certi - e hanno proiettato sul presente l'ombra del rifiuto del diverso, con le sue possibili derive - intolleranza, razzismo, e annientamento del più debole.

Inoltre, è stato inevitabile, in questo processo di presa di coscienza della complessità, che categorie quali verità, senso, storia si complicassero o addirittura sfumassero, perdendo progressivamente valore e significato, trasformando così il nostro tempo in un'epoca in cui tutto è posto sotto il segno della *fine* (Lyotard, 1979): fine della storia, delle ideologie, e con esse fine di ogni giudizio di valore e di ogni possibile indicazione, se non normativa, almeno orientativa.

Se infatti la complessità è un valore positivo, dall'altro essa accentua la dimensione di inafferrabilità della realtà, dell'impossibilità di definizione di qualsiasi esperienza se non per frammenti, del rinnegamento della totalità

in nome dell'affermazione del particolare, che sfocia talora in una difesa arroccata delle proprie posizioni, per non perdersi in un mondo che sembra divenuto angoscioso labirinto.

La metafora della vita umana come sfida al labirinto è divenuta, d'altronde, patrimonio comune del nostro immaginario, essa permea profondamente le nostre coscienze. Elaborata in ambito letterario negli anni '60 da Robbe Grillet (Robbe Grillet, 1959), ripresa da Calvino (Calvino, 1980) e sviluppata poi da molti altri, tra i quali Butor, Gadda, Borges solo per citarne alcuni, quella del *labirinto* resta una delle immagini più celebri con cui la letteratura del XX secolo ha tentato di descrivere l'esperienza umana nel '900.

Allora, in una società che è concepita quale labirinto, in cui il pericolo più grande resta quello dello smarrimento, insegnare agli adolescenti a *districarsi nel mondo* rappresenta senz'altro un'istanza giusta, un'assunzione consapevole delle sfide del presente ed un tentativo reale di tenere conto delle esigenze profonde del soggetto in formazione.

Su questa linea si è andato sviluppando quel paradigma di "scuola efficiente" in cui prioritario è considerato 'formare-armare' gli studenti, *equipaggiandoli*, come diceva appunto Freud, di strumenti grazie ai quali essi possano acquisire quella autonomia che li renda capaci di far fronte, nel presente e nel futuro, a tutte le difficoltà e alle aggressioni cui inevitabilmente vanno incontro. Se tuttavia andiamo ad analizzare tale approccio educativo, notiamo che se da un lato esso sembra rispondere alle necessità del nostro tempo, dall'altro può presentare risvolti inquietanti e pericolosi.

Beynaysag e Schimtt cercano di dimostrare che il modello pedagogico inteso in termini di "armamento" è uno dei problemi fondamentali della società contemporanea. Secondo loro, alla radice di questa impostazione, starebbe una svolta epocale, *un cambiamento culturale fondamentale che però raramente è stato considerato tale*, che ha portato a concepire il mondo come pericolo e il futuro non più in termini di *promessa* o di progresso, ma di *minaccia*. Di conseguenza *l'educazione dei nostri figli non è più un invito a desiderare il mondo: si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo, a uscire indenni dai pericoli incombenti* (Benaysag - Schmit, 2004: 57).

Sicuramente notevole influenza ha esercitato su tale visione la diffusione di quel "senso della fine" di cui abbiamo parlato sopra, che non può che accentuare il timore di un futuro sconosciuto, imprevedibile, e come tale minaccioso. Tuttavia, alla base di ciò vi sarebbe, secondo gli stessi, un problema connesso non tanto ai cambiamenti sociali quanto piuttosto allo smarrimento degli adulti, che proiettano inevitabilmente su figli ed alunni la loro perdita di ideali e la loro tristezza, cause prime del mutamento culturale ed educativo. Essi, avendo interiorizzato il fallimento degli ideali connesso ad una visione ottimistica del futuro ed essendo abitati da quella *coscienza ferita che vive sotto il segno dell'emergenza*, ormai insinuatasi nel nostro inconscio collettivo, propongono, senza quasi rendersene conto, una sorta di *apprendimento sotto minaccia*.

Non si tratta qui di quel tipo di educazione, ancora molto diffuso nel secolo scorso, che non disdegnava di usare anche mezzi coercitivi pur di ottenere i risultati desiderati; questo modello implica un tipo di minaccia non più diretto, che non ha conseguenze immediate (“se non studi, otterrai un brutto voto”), ma assai più sottile, meno definito, le cui conseguenze non sono ancora visibili, ma proprio per questo maggiormente inquietanti (“se non studi il mondo ti sommergerà”). Esso non può che portare ad un annientamento del desiderio, sortendo effetti esattamente opposti a quelli preconizzati, la perdita di motivazione a livello scolastico ed un’avversione sempre più marcata nei confronti di una vita che non è più desiderabile.

D'altronde tale tipo di educazione, credendo di rendere forte il bambino e di *armarlo* per la lotta contro il mondo, non rischia forse di alimentare le sue tensioni e paure? In questa prospettiva, l'accresciuta aggressività infantile si spiegherebbe come una manifestazione, più o meno conscia, del disagio e del rifiuto di un mondo che non insegna più a sperare. Allora, gli incresciosi episodi che negli ultimi anni si sono verificati anche in scuole fino a poco tempo fa considerate d'élite, anziché essere demonizzati, dovrebbero essere assunti come segnale serio di un forte disagio.<sup>2</sup>

Anche le stesse manifestazioni di violenza degli adulti nei confronti dei bambini, che sempre più frequentemente si verificano sia in ambito scolastico che extra-scolastico, potrebbero ugualmente essere lette come un tentativo di salvare questi ultimi da una vita non desiderabile, oppure una resa o un atto di pietà, che nasce dall'incapacità di *armare* i propri figli/allievi (“poiché non so aiutarti, ti uccido”).

E' noto d'altronde come già da tempo la pedagogia e la psicologia hanno dimostrato che qualunque tentativo di educare fondato sulla minaccia non solo è destinato a fallire, ma può portare a ricercare proprio quella situazione o quelle condizioni presentate come negative. Gli stessi Benasayg -Schmit sottolineano come, con la caduta del mito del progresso, gli uomini possono consegnarsi al pericolo con cognizione di causa e volontariamente; l'educazione, pertanto, non è più il mezzo per accedere al regno dei Lumi di cui parlava Kant:

*“Kant nella sua critica del giudizio offriva un esempio a sostegno della credenza in un sapere sufficiente. Occorre immaginare, spiega il filosofo, un uomo a cui viene detto: la bella dei tuoi sogni è in una stanza alla quale puoi accedere e in cui puoi fare tutto ciò che desideri; ma quando uscirai ti attende una morte quasi certa. A questo punto Kant affermava, come fosse un'evidenza, che nessuno avrebbe accettato una promessa di questo tipo. Oggi sappiamo il contrario: non solo molti accetterebbero tale patto, ma per di più il rischio cui si va incontro si rivela spesso più attraente della “bella nella stanza” (Benasayg - Schmit, 2004: 61).*

Per esempio, sentirsi dire: “Se non studi, la tua vita domani sarà un disastro” determina spesso, paradossalmente, un progressivo scivolare della vita dell'alunno verso situazioni difficili, se non tragiche. Tale atteggiamento deriva, se ricordiamo l'analisi di Freud, dalla forte *pulsione di morte* presente nell'uomo, per cui chi adotta un comportamento per lui nefasto in realtà può provare un godimento che va *al di là del principio di piacere* (Freud, 1975).

Tale modello educativo dunque, oltre a rischiare di ridursi ad un'educazione incentrata sulla mera acquisizione di tecniche e strumenti di cui "armarsi" per difendersi, è pericolosa proprio nella misura in cui alimenta la pulsione di morte e annienta il desiderio, non solo dell'apprendimento, ma della vita stessa. Da questo punto di vista, se il fondamento dell'apprendimento dovrebbe essere il desiderio, non sembra eccessivo quanto Benaysag conclude:

*I problemi di apprendimento sono rivelatori di una difficoltà a desiderare nella vita, a desiderare la vita e la grande sfida lanciata alla nostra civiltà è quindi quella di promuovere spazi e forme di socializzazione animati dal desiderio (Benaysag - Schmit, 2004: 63).*

Se consideriamo valide queste premesse, non solo non ha più senso di esistere la dicotomia tradizionale tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca su cui si soffermava la psicologia behaviorista, ma anche il discorso motivazionale elaborato dalla psicologia cognitivista non risulta del tutto esauriente. Quest'ultima ha avuto il merito di mettere in evidenza che la motivazione è un sistema complesso costituito da diversi fattori, di natura sia affettiva sia cognitiva, sul quale l'insegnante può agire poiché essa dipende da fattori controllabili. Dal momento che l'allievo costruisce la sua motivazione a partire dalle sue esperienze, dai suoi successi o fallimenti, evincendone conclusioni ed estraendone leggi, la motivazione, definita quale somma di *impegno, partecipazione e persistenza* di un allievo in un compito dato dipende, secondo i cognitivisti, dall'interazione tra *sistemi di concezione* e *sistemi di percezione* dell'allievo stesso (Tardif, 1997: 87-153). Non considerando fondante la connessione di tale compito con altri aspetti della vita e della personalità dello studente, l'insegnante può dunque intervenire efficacemente per accrescere o corroborare la motivazione dei suoi studenti. Per fare ciò è necessario che l'allievo percepisca che l'attività proposta ha valore (per la funzione del compito e per le ricadute personali, sociali, professionali), che sia fattibile (poiché egli possiede le strategie e ne conosce le tappe di realizzazione), e soprattutto che sia controllabile (poiché le regole ed i criteri di riuscita sono alla sua portata); a tale percezione si deve accompagnare una concezione di insegnamento inteso quale attività che persegue fini di apprendimento e non di valutazione e una concezione di intelligenza mobile e potenzialmente modificabile.

Per fare un esempio, la motivazione alla lettura di un canto della Divina Commedia sarà misurata in base alla partecipazione continuata nel tempo dell'alunno all'attività proposta, che è determinata da un lato dalla percezione che ha lo studente del compito (del suo valore, delle esigenze che esso richiede e della sua controllabilità) e dall'altro dalla concezione generale che lo stesso ha elaborato sui fini della scuola e sulla sua intelligenza. Nel migliore dei casi, qualora tutte queste condizioni siano soddisfatte, l'alunno svolgerà con successo tale attività, acquisendo fors'anche gli strumenti per continuare successivamente in maniera autonoma il lavoro proposto.

Tuttavia, benché egli abbia percepito che il fine dell'insegnamento è l'apprendimento, si sia ritenuto assolutamente all'altezza del compito e l'abbia svolto bene, chi ci assicura che egli abbia maturato un reale desiderio di proseguire

la lettura e l'approfondimento dell'opera? E' evidente che è solo la presenza e la persistenza di tale desiderio al di là della singola attività l'indice primo della motivazione e del reale coinvolgimento dell'alunno nella pratica didattica proposta.

Ampliando il discorso cognitivista, si può allora dire che una vera motivazione non dovrebbe coinvolgere solo l'origine e lo svolgersi dell'attività fino al suo compimento, ma dovrebbe protrarsi oltre la fine del compito assegnato, perdurare oltre la stessa.

### Educare al desiderio

Se, come abbiamo visto sin qui, il problema motivazionale è legato non solo alla concezione della scuola e della propria intelligenza, ma anche alla rappresentazione del mondo e della propria vita in relazione a quest'ultimo, è necessario, a livello didattico, non limitarsi alla ricerca di modalità di crescita della motivazione connessa a singole attività, ma soffermarsi su quali possono essere le spinte necessarie perché la motivazione che l'alunno ha acquisito in una determinata pratica didattica possa persistere e trasformarsi in un vero e proprio gusto per l'apprendimento e per il sapere. Solo così infatti essa potrà avere un reale effetto sulla crescita dei discenti, laddove il desiderio di sapere alimenta e potenzia il desiderio di vivere, in un reciproco arricchimento di sapere e vita.

La domanda che ci si pone tuttavia è come fare a rifondare un'educazione capace di alimentare il desiderio senza però edulcorare una realtà che si presenta realmente come complessa, segnata dall'incertezza e dal pericolo, senza smentire l'idea che la vita è comunque una lotta per la quale, in effetti, è necessario "equipaggiarsi". Come promuovere cioè, in tal contesto, quella *pedagogia della speranza*, che, partendo da un approccio problematico-fenomenologico all'esperienza educativa, si oppone alla *pedagogia di stato idealistico-monistica*, valorizzando la complessità e la pluralità e proponendo forme di *scuola aperta* alla scoperta del mondo (Frabboni, 1992: 49)?

Arriviamo qui al punto nodale della questione: ammesso pure che il mondo sia "cattivo", bisogna educare ed educarsi ad amare di nuovo la vita. Il problema tocca prima che l'adolescente l'adulto, e prima che il discente il docente: egli può motivare solamente se è motivato, può indurre a pensare il mondo in termini positivi e a desiderare la vita solo se anch'egli è abitato dalla speranza.

Ora, tale speranza può derivare solo da una concezione di cultura come una forza capace di trasformare tutto ciò con cui essa viene in contatto, come ha messo in evidenza Maria Zambrano. Secondo quest'ultima, il *punto dolente della cultura moderna* risiederebbe proprio nella sua incapacità di trasformarsi da *pura* in *attiva*, di *alimentare* cioè *la vita dell'uomo di ciò che necessita*:

*Se consideriamo questo ultimo periodo, lo troviamo pieno di scienza e conoscenza pura: di conoscenza applicata alla tecnica e alla fabbricazione di strumenti, ma povero, immensamente povero di tutte le forme attive della conoscenza. E per attive intendiamo quelle che nascono dal desiderio di penetrare nel cuore umano, quelle che*

*si fanno carico di diffondere le idee fondamentali per utilizzarle come ispiratrici nella vita quotidiana dell'uomo, che non è, né pretende essere, filosofo o saggio. Forme creatrici che non scoprono né indagano bensì trasformano (Zambrano, 1996: 55-56).*

Di fatto, quando una conoscenza è attiva, *creativa*, capace di trasformare la realtà? Il patrimonio fiabesco, il cui simbolismo ha permeato tutto il nostro immaginario e che attorno al tema della trasformazione, della metamorfosi articola molte delle sue trame, ci viene in aiuto per rispondere alla domanda. Particolarmente interessanti ai fini del nostro discorso sono quelle fiabe che mostrano che, di fronte al diverso, al meraviglioso, a ciò che incute paura, l'atteggiamento che salva, che trasforma, che ricrea la realtà è solamente quello dell'accettazione del "diverso da sé" e della massima apertura anche a ciò che, di primo acchito, sembra mostruoso.

La fiaba del *Re-porco*, per esempio, appartenente al repertorio popolare toscano (Imbriani, 1871), è il racconto di una maiale che desidera prendere moglie. Egli convince un ciabattino, suo vicino di casa, a cedergli come sposa una delle sue tre figlie. Il ciabattino accetta (e qui si pone un interrogativo: come si può dare la propria figlia ad un maiale?) e la figlia parte. Ma, benché animata dalle migliori intenzioni, quando vede che il porco, appena entrato a palazzo perde tutto il letame dietro di sé, si scandalizza. Il porco, dopo aver tentato invano di avvicinarsi a lei ed essersi sentito rispondere con stizza: "Ah porcaccio, non vedi che m'insudici tutto il vestito?!", infuriato la uccide. La stessa cosa accade con la seconda sorella, che il padre, sebbene a malincuore, gli cede dopo la morte della prima. L'animale, infine, dopo tante lusinghe e promesse, convince il ciabattino a cedergli anche la terza sorella. La scena si ripete: il porco si ritrova nel giardino a grufolare, va attorno alla sposa, e, così facendo, le sporca il vestito. Ma quest'ultima, a differenza delle sue sorelle, lo compatisce («Poerino, gli hai il chiassino!», ripete), prende il fazzoletto e gli ripulisce la veste, e quando infine, venuta la sera, se ne vanno a letto, ecco che "non era più porco, ma un bellissimo giovanotto".

In un'altra versione della stessa fiaba, le prime due spose nascondono un pugnale sotto il cuscino per uccidere il re-porco: per reazione, si scatena la violenza della bestia, che le trafigge entrambe con le zanne. L'ultima sorella invece si avvicina a lui disarmata, ed ecco che lui si innamora di lei e si trasforma in principe.

Che cosa è accaduto di diverso con la terza sorella? Quest'ultima, accettando con realismo l'evidenza, il suo essere "porco", guarda l'animale con gli occhi del bambino che sa vedere in quest'ultimo l'amico e non il diverso e il mostruoso, e con questo atteggiamento di accoglienza evita di aggredire e di usare violenza; il porco, sentendosi accolto e compreso, si trasforma in principe. Come ha commentato la Gasparini, è proprio l'accoglienza della parte animale che permette la metamorfosi della violenza in un abbraccio umanizzante (Gasparini, 1999: 67).

Fuor di metafora, se *porco* è il mondo, come direbbero gli adolescenti, è brutto, è troppo complicato, non è difendendosi da esso né armandosi contro di esso che si può alimentare il desiderio di vita. Al contrario l'unico modo per desiderarlo è proprio quello di accettarlo in tutta la sua complessità e, al tempo stesso, imparare a guardarlo con occhi diversi, per scorgervi, oltre le apparenze, valenze diverse e profondità insospettate.

In tal prospettiva, la cultura che diventa *attiva*, l'educazione che accresce la motivazione e il desiderio sono quelle che promuovono ed insegnano a coltivare uno sguardo *altro* sul mondo, a sviluppare un pensiero che non procede solamente con le classiche categorie razionali (il porco è un animale ripugnante), ma anche con quelle dell'intuizione, della poesia, della bellezza (il porco in realtà è un principe). Una scuola, insomma, che insegni a pensare il mondo, direbbe Leopardi, *poeticamente*.

## Il 'pensiero poetante'

Il *pensiero poetante* (Prete, 1980) è quella forma di pensiero che integra filosofia e poesia, visione fenomenica e immaginazione. Poetante è, per esempio, il pensiero di Leopardi o di Holderlin - l'ha mostrato bene Heidegger, anch'egli convinto assertore della complementarità di poesia e filosofia, dell'unità fondamentale tra *denken* e *dichten*, fra la funzione della percezione intellettuale-razionale e quella della creazione poetica (Heidegger, 1968) -, ma anche quello di pittori ed artisti del '900 del calibro di Paul Klee o Van Gogh, per esempio.

Leopardi, nel lontano 1820, nel *Frammento sul suicidio* sottolineava con slancio l'importanza dell'immaginazione, che tanta parte occupa in tale forma di pensiero, benché egli fosse consapevole che a molti *questi parranno sogni e follie*:

*O la immaginazione tornerà in vigore, e le illusioni riprenderanno corpo e sostanza in una vita energica e mobile, e la vita tornerà ad esser cosa viva e non morta, e la grandezza e la bellezza delle cose torneranno a parere una sostanza, e la religione riacquisterà il suo credito; o questo mondo diverrà un serraglio di disperati, e forse anche un deserto* (Leopardi, 1993: 51-54).

Va subito detto, a scanso di equivoci, che qui "religione" va intesa nel senso lato di "sfera spirituale" e soprattutto "immaginazione" non ha nulla a che vedere con "fantasia", quella fantasia che, esattamente un secolo dopo, Klee definirà il *grande pericolo, la fatale strada sbagliata dei cosiddetti artisti, via d'uscita per tutti quelli che sono privi di realtà spirituale* (Klee, 1960: 161-162). La fantasia porta infatti "fuori dalla natura", mentre il vero artista, il poeta è colui che, attraverso l'immaginazione, attraverso uno *sguardo, che è forse proprio solo dei bambini, dei pazzi, dei primitivi*, riesce a penetrare il mondo reale in profondità, a rendere visibile quanto di magico e misterioso è racchiuso in esso. A differenza dell'amico Kandinskij, che recede ogni legame con il mondo reale per sfociare in un assoluto astrattismo, Klee vuole trascendere il mondo fenomenico per riuscire a penetrare meglio la realtà, guardando il mondo con gli occhi di un fanciullo, unici occhi capaci di vedere questo mondo come reale e *altro* al tempo stesso - il mondo parallelo, continuamente in bilico tra visibile e invisibile, tra astratto e figurativo, che egli chiamerà *mondo intermedio*.

Klee non è solo in questa ricerca: essa è condivisa da tutto il movimento delle avanguardie, nel loro intento rivoluzionario di trovare nuovi inizi rispetto ad un passato in cui per secoli l'arte occidentale era rimasta distaccata dall'elemento infantile alla ricerca della linea perfetta, e in cui il predominio assoluto del

pensiero raziocinante aveva schiacciato l'uomo con la sua pretesa di possedere il mondo riducendolo a rigidi schemi. Tanti artisti e poeti del primo '900 si riconnettono all'infanzia, ai primi vagiti dell'espressività,<sup>3</sup> in una profonda ricerca del "suono interiore", di una creatività scevra da condizionamenti e sovrastrutture culturali, indipendente dalla tradizione precedente.

Essi prendono a modello il pensiero dei bambini, che, con la loro curiosità e la loro capacità di meravigliarsi, con il loro sguardo ingenuo, scevro da pregiudizi e costruzioni difensive, sembrano gli unici in grado di carpire i misteri del mondo. Tale abbandonarsi all'elemento infantile è stato spesso interpretato come un rinnegamento della realtà e un ripiegamento su sé stessi, un progressivo rifugiarsi lontano e isolarsi da un mondo, quello degli adulti, che sembrava tutt'altro che desiderabile. Lungi dall'esser una *fuga mundi* dovuta all'incapacità di dare significato al mondo, la loro è invece una maggior consapevolezza della realtà, una capacità di vederne i polisemici significati, lasciandone affiorare la valenza simbolica. Essi sanno trovare, per riprendere parole note di Steiner, *quell'eccesso di significato rispetto a tutti gli elementi e codici di significato, che chiamiamo il simbolo o il mezzo della trasparenza. [...] Dopo Van Gogh i cipressi ardono, dopo Klee gli acquadotti camminano* (Steiner, 1992: 44).

Anche altri artisti del Blaue Reiter, nonostante adottino modalità tipiche della pittura infantile, sono esperti sul piano pittorico e non si trovano ai primi passi nel disegno, come succede ai bambini. Lo stesso Klee, pittore e insegnante provetto al Bauhaus, spiega così la sua maestria nella riproduzione di disegni infantili:

*L'opera giunge a compimento attraverso l'integrazione delle sue parti per mezzo della disciplina, volta all'insieme. Se i miei dipinti destano talora l'impressione del primitivo, questa "primitività" si spiega con la disciplinata riduzione del tutto a pochi tratti. Essa è soltanto senso dell'economia: in definitiva, perfetta capacità professionale, l'opposto della vera primitività* (Klee, 1984: 227).

Consapevoli dei solchi che intercorrono tra il mondo dei bambini e quello dell'adulto, essi possiedono sia lo sguardo infantile che si nutre di immaginazione sia la tecnica e la disciplina della pittura adulta, e proprio per questo motivo riescono, attraverso l'arte, a far vivere entrambe le dimensioni e a *rendere la vita un po' più vasta di quanto non appaia all'uomo comune* (Klee, 1984: 227). Proponendo dunque un potenziamento del pensiero poetante, non si vuole incentivare un'educazione che abbia come esiti il ripiegamento su atteggiamenti infantili in un momento in cui, peraltro, in mezzo a tanto irrazionalismo, è sempre più auspicabile l'uso di una ragione solida e capace di discernere. In tal senso il monito di Volpicelli (1952) che combatteva la categoria dell'"eterno fanciullo", additando Pascoli come responsabile di tanto funereo infantilismo e di patetici rimpicciolimenti, rimane sempre molto attuale.

L'uso dell'immaginazione, lungi dall'indurre un pensiero ripiegato sulla nostalgia e l'effusione sentimentale, sull'intimismo del soggetto, è finalizzato al contrario a ridurre l'intrusione dell'io (Prete, 1980) e a guardare oggettivamente il mondo e le cose, a portare lo sguardo, alla maniera del *poète scaphandrier*

ungarettiano, dalla superficie in profondità. L'immaginazione, l' 'oltre' della siepe leopardiana, non è infatti quel velo consolatorio che copre la verità, ma il mezzo necessario per far rinascere la meraviglia di fronte alle cose, per leggere il mondo in tutta la sua misteriosa profondità. Essa, traducendosi in lingua di poesia, attinge ad una verità più autentica rispetto *all'arido vero* svelato dal freddo razioicinio, permette al poeta di trasformare gli oggetti fisici inerti in oggetti viventi, e riattiva così la comunicazione tra gli uomini e il mondo.

Lungi dal rinnegare la ragione, il pensiero poetante è un pensiero che nella ragione vede un limite ma anche la condizione, nello stesso limite, del suo immergersi per oltrepassarlo, in cui la ragione trova conforto nell'immaginazione. Non è finalizzato alla *costruzione di favole*, come diceva Ricoeur (1974: 286), ma all'acquisizione di un'intelligenza più profonda; non rinnega il reale, ma al contrario ne offre una visione più completa, lo svela quale reale complesso, molteplice, vasto, polisemico:

*Il poeta vive secondo la carne, anzi all'interno di essa. Ma la penetra a poco a poco, si insinua al suo interno, s'impadronisce dei suoi segreti, e rendendola trasparente la spiritualizza. La conquista a vantaggio dell'uomo, poiché l'accoglie in sé assorbendola, eliminando la sua estraneità (idem).*

Il pensiero poetante è dunque quello che favorirebbe anche un recupero di uno spirituale 'sano', inteso alla maniera di Klee e Kandinskij (1996), di quell'atteggiamento dell'uomo capace di trascendere laicamente il reale, di guardarlo al tempo stesso dall'esterno e dall'interno, ricercandovi il mistero in esso racchiuso. Attraverso di esso l'uomo può tornare a essere *logikos*, capace di esprimere i *logoi*, le ragioni spirituali delle cose (Clement, 1997: 62), può diventare in grado di leggere il visibile come epifania dell'invisibile. Attraverso di esso il mondo da opaco che era e mero oggetto da possedere e da sfruttare ritorna ad essere trasparente oggetto di contemplazione e il desiderio di possesso, che spesso si trasforma in aggressività verso le cose e 'l'altro da sé', si converte in un atteggiamento di meraviglia, o fors'anche di ringraziamento per il semplice loro esistere.

Da questo punto di vista, tale forma di pensiero, mirante ad offrire un'interpretazione della realtà diversa dalle da quella fornita dalle categorie consuete e non riconducibile all'alternativa dicotomica reale/fantastico, risveglia e/o potenzia quella che Winnicott ha chiamato *terza area*, l'area transizionale, quello spazio *potenziale* tra l'individuo e l'ambiente, definito *area vitale nella vita mentale di una persona in corso di sviluppo*, sede dell'esperienza culturale, spazio dell'atto creativo, del gioco, realtà queste ultime che *non sono questione di realtà interna, e neppure questione di realtà esterna* (Winnicott, 1974: 166), ma appartengono a quella terza area in cui nasce anche l'interpersonalità, l'apertura all'"altro da sé", il desiderio di vita e del dare vita.

## Il ruolo della scuola

Nella promozione di tale forma di pensiero assume un ruolo fondamentale la scuola, essendo essa una di quelle realtà che rivela in modo più specifico la struttura della

cultura e che al tempo stesso la condiziona e la crea, che risente e al contempo influenza i valori fondanti della dimensione socio-culturale in cui è immersa.

L'operazione didattica da favorire è l'integrazione del pensiero razionale, finalizzato all'analisi del reale-fenomenico, alla costruzione di tesi a partire da ipotesi ben definite, all'argomentazione, con il pensiero poetico, quell'approccio al mondo che non forza all'assenso come la dimostrazione di un teorema, lascia aperti spazi di non-definizione e sviluppa un approccio simbolico-trascendente al reale. Ad un *pensiero convergente*, finalizzato all'elaborazione di formule e schemi in grado di illuminare la molteplicità del reale, che potenzia nel discente l'*attività* (intesa quale capacità di fare, di agire, di dare), deve pertanto intrecciarsi un *pensiero divergente*,<sup>4</sup> che concepisce la molteplicità come ricchezza, sa assumere la poliedricità del reale e sviluppa una propensione alla *passività* (intesa quale capacità di ascolto, di accogliere, di essere). Il fine è la formazione di un allievo che sia un *poeta-filosofo*, quel poeta-filosofo che Calvino ci ha lasciato come modello per il terzo millennio, nelle sue ultime lezioni-testamento: egli sa riflettere sul mondo elaborando sistemi concettuali che sono in grado di spiegare e trasformare il mondo, ma, al contempo, mantiene in sé anche la leggerezza - una leggerezza *pensosa* e non *frivola* -, con la quale può librarsi ad di sopra del mondo. E' simile ad un uccello che, come diceva Valéry, sa *être léger comme l'oiseau et non comme la plume*: la sua leggerezza lo fa volare, non lo fa cadere (Calvino, 1993: 20).

La scuola dovrebbe, in tal direzione, accogliere l'invito che le viene da quella pedagogia che interpreta la ragione quale sintesi di raziocinio ed affetti, e in quanto tale in grado di integrare tutte le dimensioni della persona umana, favorendo lo sviluppo di quella *razionalità pratica, progettuale, costruttiva, demonica, raffinata nella sensibilità e audace nell'immaginazione* di cui parlava Bertin, laddove *demonica* si contrappone a *scientista*, e significa *aperta alle istanze filosofiche, alle risonanze estetiche, alle sollecitudini e alle inquietudini del quotidiano* (Bertin, 1987:51).

E' grazie a questa ragione che si può dare il proprio contributo alla crescita dell'umanità e rendere la cultura davvero creatrice e attiva. E' infatti una ragione che integra in sé la poesia, l'unica in grado di *salvare la disdegnata molteplicità, la vituperata eterogeneità. Il poeta, innamorato delle cose, vi si attacca, si attacca a ognuna di esse e le segue attraverso il labirinto del tempo, del mutamento, senza poter rinunciare a nulla* (Scaparro - Pietropoli Charmet, 1993: 34).

Tuttavia, è pur vero che questo filone rimane ancora tutto da esplorare, che ancora non è superato il rammarico della Contini *per l'assenza all'interno della riflessione pedagogica dell'interrogativo heideggeriano "Perché i poeti?" e di relative risposte in grado di accentuare il contributo di alcuni di essi alla ricerca e agli interventi educativi* (Contini, 1988: 64).

D'altronde tali interventi educativi sono difficili in un contesto scolastico in cui, a causa della progressiva affermazione del pensiero logico-scientifico, dell'accresciuto interesse per la scienza e per la tecnica e del protratto predominio del formalismo anche in ambito critico-letterario, si è assistito ad una progressiva

ed inesorabile marginalizzazione di forme poetiche e delle discipline artistiche. Esse sono state considerate sempre più 'inutili', incapaci di incidere sul reale, di fornire gli strumenti per affrontare il mondo e prive, a detta di molti, di quel sano realismo concepito come essenziale oggi per un'adolescenza che cresce sempre più a stretto contatto con il mondo del virtuale. Al tempo stesso è mancata, soprattutto nella scuola secondaria, una programmazione finalizzata allo sviluppo della dimensione della creatività in tutte le sue forme, perdurando ancor oggi un modello di insegnamento-apprendimento incentrato sull'acquisizione di contenuti secondo modalità trasmissive.

Gli alunni, progressivamente convinti del fatto che il simbolico non è una via che può aprire alla vita, o lo rifiutano tout court, o vivono tutto ciò che attiene alle discipline artistiche come svago, fuga da un reale opprimente ed opaco che può essere indagato solo con le categorie del razionalismo, con una sempre crescente perdita di motivazione.

Prova lampante ne è il fatto che, a livello editoriale, la poesia trova scarsa eco e quasi totale assenza di pubblico. Come ha ben mostrato Cataldi, i due generi prevalenti del moderno sono il romanzo e il trattato, mentre la poesia è considerata un genere marginale, in posizione critica, inattuale: essa infatti non si integra con l'utile ed il moderno ed il suo orizzonte rimane metafisico, motivo per cui sembra oggi aver peso solo nella misura in cui si romanzizza - o il romanzo diventa prosa lirica Cataldi (2001: 144 -146).

D'altronde mentre il romanzo permette di evadere in mondi altri e lontani (potenziando la fantasia e l'estraniamento dal mondo), ed il trattato di 'razionalizzare' il mondo, la poesia apre spazi di vuoto, di indefinito, di vago, e in quanto tale suscita profondi interrogativi di senso: di certo affascinante, ma forse troppo inquietante per il mondo stesso degli adulti, che non sanno più pensare poeticamente, che non hanno più risposte da offrire né a sé stessi né a bambini ed adolescenti o, come dicevamo all'inizio, solo risposte tristi.

Il problema non è comunque da porre tanto in termini di contenuti, quanto di finalità: non si tratta qui di dare maggior peso ad alcune materie o segmenti di materie a scapito di altre quanto di favorire, in ogni situazione di apprendimento, indipendentemente dal contenuto proposto, modalità di lavoro valorizzanti tale forma di 'pensiero poetante', unico che permette di superare la scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale (Blandino, 1995). Se la scuola vuole promuovere una conoscenza efficace, deve saper integrare il polo razionale e quello poetico, non ritenendoli uno avulso dall'altro e ognuno di essi dominio esclusivo di determinate discipline. L'errore che spesso è stato fatto sinora infatti è stato proprio quello di associare metodo e disciplina: scienza, matematica, filosofia a pensiero scientifico, poesia, arte e musica a pensiero simbolico-poetico.<sup>5</sup>

Il 'pensiero poetante', al contrario, permette di fuoriuscire dal recinto disciplinato delle singole materie di studio che non sopporta contaminazioni, scambio di strumenti, mescolanze di procedimenti conoscitivi (Prete, 1980) e di avviare un'interdisciplinarietà proficua, che non si risolve in una forzata ricerca di punti comuni tra discipline che di per sé non sono per nulla affini

dal punto di vista del contenuto, quanto in un'attiva collaborazione tra le stesse per disvelare un poco il profondo segreto del cosmo e della vita, per *partecipare*, come diceva Klee, *alla Gestaltung, avanzare fino a quando il mistero si svela* (Klee, 1960). Forse, se la scuola vuole davvero rispondere alle istanze del presente, dopo anni in cui ogni disciplina si è mossa in totale autonomia nella propria ricerca, deve imboccare una strada che proponga un approccio olistico alla comprensione della realtà, abbandonando la settorialità dei saperi e cercando in tale integrazione tra arti differenti, tra le forme di sapere concettuali classiche e quelle simboliche percettive, quali la musica, l'arte, la poesia, una via che sani la scissione della cultura dalla vita vissuta.

Significativo l'esperimento condotto in questi anni dall'Alta Scuola di Formazione dei Politecnici di Torino e Milano, che, ponendosi la finalità di formare un "ingegnere ibridato", istituisce al suo interno anche corsi di filosofia ed epistemologia. E' interessante notare che un intero capitolo del *Piano Strategico dell'Area Metropolitana di Torino*, incentrato sulla necessità di istituire Scuole di Dottorato che formino professionisti di alta qualificazione, è dedicato alla creatività, vista come un insieme di abilità tecniche ed artistiche che permettono 'eterogeneità' e 'contaminazione' (Testa, 2005). Per comprendere la crescente importanza di quest'ultima basti ricordare che essa è entrata anche nei Protocolli della Formazione europea.<sup>6</sup>

Docenti e pedagogisti dovrebbero pertanto lavorare assieme per sviluppare modelli e pratiche di insegnamento-apprendimento miranti a favorire lo sviluppo di tale creatività: si dimostrerebbe così che il sapere "utile" non è quello funzionale al raggiungimento immediato dei propri fini, ma quello che insegna a leggere il mondo non solo per ciò che è ma anche e soprattutto per ciò che potrebbe diventare, che valorizza la polisemia dei significati quale luogo in cui può disvelarsi un senso più alto di quello percepibile a prima vista, che offre gli strumenti per divenire creatori.

Per lasciare spazi aperti alla creatività è necessario orientarsi verso l'*infunzionalità*, categoria opposta alla *produttività* (Ponzio, 2004), che dovrebbe essere pienamente reintegrata nel contesto attuale per sviluppare quella sensibilità e quello sguardo capace di cogliere la valenza reale-simbolica del creato e della vita stessa. Specialmente in un tempo come il nostro che tende a rinnegare la validità educativa delle arti, anziché ricercare le modalità attraverso cui convincere i discenti circa la loro funzionalità, dovremmo mostrare loro la sostanziale "inutilità" delle stesse e, attraverso le pratiche didattiche messe in atto, far loro percepire che tale peculiarità, lungi dal rappresentare un ostacolo, ne costituisce la vera ricchezza.

Ma come farlo oggi dal momento che è ancora tanto diffusa la concezione secondo la quale il sapere ha valore se può essere venduto, se possiede un valore commerciale, e la domanda più frequente resta: *A che cosa mi servirà?* (Lyotard, 1979).<sup>7</sup>

Forse semplicemente, si potrebbe incominciare col mostrare agli alunni che il pensiero simbolico - poetico e la poesia nella fattispecie, lungi dall'essere un semplice svago, possono costituire una modalità per affrontare il reale con forza,

come ha dimostrato la storia tutta del '900, un secolo segnato dalla martirio, perpetrato in nome di freddi ideali ed idealismi, di molte vite innocenti, martirio di fronte al quale il pensiero scientifico-filosofico ha perso miseramente ogni potere e ha svelato la sua impotenza a salvare, da solo, l'uomo.

In tale contesto, è stato proprio grazie al pensiero poetante che tanti uomini e donne hanno potuto miracolosamente sopravvivere in mezzo ad un'esperienza terribile quale quella dei campi di concentramento.

Nota è l'esperienza di Primo Levi, lo scienziato che ci ha lasciato una lucidissima e ferrea analisi di quanto ha vissuto nel saggio *I Sommersi e i salvati*, sopravvissuto balbettando all'amico parole del *Canto di Ulisse* e convinto che attraverso il canto poetico si può intuire *forse il perché del nostro destino, del nostro essere oggi qui* (Levi, 1958: 145-153). Molto simile alla sua è anche l'esperienza della russa Zenja Ginsburg, che, dopo aver perso nel campo di concentramento ogni ragionevole certezza, sopravvisse nella tenebra, secondo la sua stessa testimonianza, grazie alla luce della poesia: *Sotto i colpi dell'umanità che ci è crollata addosso, si sono scolorite molte delle verità mandate a mente in gioventù. Ma nessuna tempesta poteva soffocare quella candela al vento* (Ginsburg, 1967: 102 e Contini, 1988).

L'incredibile storia di Etty Hillesum poi, la ventisettenne olandese che da Auschwitz non tornerà più, dimostra che se un'esperienza estrema di morte, come quella del Lager, cancella ogni velleità di trovare *significati* sicuri, razionali, condivisi, attraverso il pensiero poetante rimane possibile trovare ancora un *sensu*, una direzione verso la quale muovere i passi e continuare a desiderare ed amare la vita anche quando ogni cosa sembra convergere verso il nulla e il nonsenso. Tutta la sua produzione è punteggiata da esclamazioni come questa: *Non andrò a fondo e continuo a credere nel senso profondo di questa vita; so come devo continuare a vivere e ci sono in me delle certezze così grandi, ti sembrerà incomprensibile ma trovo la vita così bella e mi sento così felice [...] Questi due mesi tra il filo spinato sono stati i mesi più intensi e più ricchi della mia vita* (Hyllesum, 1985: 179, 203). Tale forza d'animo le derivava, come lei stessa afferma, dalla percezione di aver vicino tanti poeti - in particolar modo Rilke<sup>8</sup> - che aveva letto durante l'adolescenza, e dall'aver maturato lei stessa, che poeta non era, una vocazione al 'pensiero poetante': *Perché non mi hai fatta poeta, mio Dio? Ma sì, mi hai fatta poeta, aspetterò pazientemente che maturino le parole della mia doverosa testimonianza: cioè che vivere nel tuo mondo è una cosa bella e buona, malgrado tutto quel che ci facciamo reciprocamente noi uomini. "Il cuore pensante della baracca"* (Hyllesum, 1985: 196).

Se in tale contesto, l'uomo ha sperimentato la forza e la potenza salvifica del pensiero poetante, grazie al quale, mantenendo la lucidità della ragione, è arrivato, anche in mezzo alla morte, ad attribuire un valore divino alla vita, persino ai suoi aspetti più sgradevoli o ripugnanti come auspicava Nietzsche, non vi è luogo né esperienza in cui non si possa riuscire a desiderare la vita, a lottare per essa nonostante le condizioni sfavorevoli, anzi proprio i luoghi e le esperienze più tragiche diventano gli spazi in cui si manifesta il senso e la bellezza dell'esistere.

Se dunque la scuola versa in condizioni non favorevoli, se anche fosse vero ch'essa si trova in uno dei momenti più difficili della sua storia, possiamo essere certi che proprio in mezzo a questa difficoltà si apre un grande spazio d'azione per gli insegnanti, chiamati ad alimentare il desiderio della vita ... Sempre, beninteso, che ci sia ancora tra essi qualcuno interessato a formare dei cuori *pensanti*, ad alimentare *la candela al vento*. Allora forse, proprio grazie agli alunni, che al pensiero poetante sono molto più vicini di noi se riusciamo a non soffocarlo dentro di loro, potremo anche scoprire che *il mondo è una cosa bella e buona, malgrado tutto quel che ci facciamo reciprocamente noi uomini*.

## Bibliografia

- Benaysag, M. - Schmit, G. 2004. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano : Feltrinelli.
- Bertin, G. M., 1987. *Ragione proteiforme e demonismo educativo*. Firenze : La Nuova Italia.
- Blandino, G. 1995. *La disponibilità ad apprendere*. Milano : Cortina.
- Calvino, I. 1980. La sfida al labirinto, in *Una pietra sopra. Discorsi di letteratura e società*. Torino : Einaudi.
- Calvino, I. 1993. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano : Mondadori.
- Cataldi, P. 2000. « La poesia, il canone, il mercato », in Innocenti, L., a cura di, *Il giudizio di valore e il canone letterario*. Roma : Bulzoni.
- Clément, O. 1997. *Occhio di fuoco. Eros e Kosmos*. Bosc : Quiqajon.
- Contini, M., 1988. *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze : La Nuova Italia.
- Frabboni, F. 1992. *Manuale di didattica generale*. Bari : Laterza.
- Frabboni, F. 2002. *Il curriculum*. Bari : Laterza.
- Freud, S. 1975. *Al di là del principio di piacere*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Freud, S. 1971. *Il disagio della civiltà*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Gasparini, A. 1999. « La cotica clamorosa ovvero l'orologio e la gemma », in Zoffoli, L. *Percorsi incantati. Viaggi, viaggiatori, percorsi di crescita nella letteratura per l'infanzia*. Torino : Einaudi.
- Ginsburg, Z. 1967. *Viaggio nella vertigine*. Milano : Mondadori.
- Kandinsky, W. 1996. *Lo spirituale nell'arte*. Milano : Se.
- Klee, F. 1960. *Vita e opere di Paul Klee*. Torino : Einaudi.
- Klee, P. 1984. *Diari 1898-1918*. Mi: Il Saggiatore.
- Heidegger, M. 1968. *Sentieri interrotti*. Firenze : La Nuova Italia.
- Leopardi, G. 1993. *La strage delle illusioni*. Milano : Adelphi.
- Levi, P. 1958. *Se questo è un uomo*. Torino : Einaudi.

- Lyotard, F. 1979. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Prete, A. 1980. *Il pensiero poetante. Saggio su Leopardi*. Milano : Feltrinelli.
- Ponzio, A. 2004. *Elogio dell'infunzionale. Critica dell'ideologica della produttività*. Milano : Mimesis.
- Ricoeur, P. 1974. *La sfida semiologica*. Roma : Armando.
- Robbe Grillet, A. 1959. *Dans le labyrinthe, dans les couloirs du métropolitain. La chambre secrète*. Paris : Minuit.
- Scaparro, F., Pietropolli Charmet, G. 1993. *Belletà. Adolescenza temuta adolescenza sognata*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Steiner, G. 1992. *Vere presenze. Contro la cultura del commento, una difesa del significato dell'arte e della creazione poetica*. Milano : Garzanti.
- Tardif, J. 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Quebec : Logiques.
- Testa, A. 2005. *La creatività a più voci*. Bari : Laterza.
- Volpicelli L. 1952. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Brescia : La scuola.
- Winnicott, D.W. 1974. « La sede dell'esperienza culturale ». In : *Gioco e realtà*. Roma : Armando.
- Zambrano, M. 1996. *Verso un Sapere dell'anima*. Milano : Cortina.

## Notes

- <sup>1</sup> Cfr. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 59-60 Cfr. Annali PI, 56, par. 1.1, pp. 7-8.
- <sup>2</sup> Poiché siamo in una *stagione di convulsa scolarizzazione di massa nei canali liceali*, il liceo ha perso il suo tradizionale ruolo d'élite ed è diventato lo specchio in cui si riflettono tutte le dinamiche sociali (Frabboni, 2002). Tra i fatti più evidenti si possono ricordare l'allagamento del Liceo Parini a Milano nel 2004, l'invasione di vermi gettati nei corridoi di un liceo romano da studenti non identificati, i continui imbrattamenti e danneggiamenti di mura scolastiche.
- <sup>3</sup> I primi artisti ad interessarsi intensamente al disegno infantile sono stati Kandinsky, Münter e il Gruppo del Cavaliere Azzurro. Essi hanno riunito una collezione di disegni di bambini, ora custoditi presso il Lenbachhaus di Monaco, pubblicati in parte nell'Almanacco del "Cavaliere Azzurro" a fianco di opere di Henri Rousseau e di Pablo Picasso. Anche Paul Klee ha raccolto numerosi disegni ascrivibili a questo tema, compresi quelli del figlio Felix. In maniera meno sistematica, ma altrettanto significativa, altri artisti hanno osservato con grande attenzione il disegno infantile. Fra essi si possono citare Picasso, Miró, Dubuffet, Jawlensky, Depero, Munari. Cfr. il catalogo della mostra *Les enfants terribles. Il linguaggio dell'infanzia nell'arte, 1909 -2004*, Museo Cantonale dell'arte, Lugano, Gennaio 2004.
- <sup>4</sup> La definizione di pensiero *convergente/divergente* è di Scaparro - Pietropolli Charmet (1993: 131).
- <sup>5</sup> Lo stesso Scaparro, parlando di *pensiero convergente e divergente* li associa sempre ai rispettivi ambiti, l'uno alla scienza e l'altro all'arte (Scaparro et al., 1993).
- <sup>6</sup> Cfr. il Progetto di crescita economica del Lisbon European Council del 2000.
- <sup>7</sup> Cfr. Lyotard, 1979, specialmente il paragrafo *Enseignement, légitimation, performativité*, pp. 53 ss.
- <sup>8</sup> Cfr. anche quanto Gadamer dice nell'intervista rilasciata alla Repubblica dell' 8 gennaio 1987 (E. Filippini, *Pane, cipolle e verità. Incontro con Gadamer*): "Durante il terzo Reich, Rilke era per noi il linguaggio della resistenza".