

Un'educazione poetica come via per costruire futuri migliori. L'arte, con i suoi linguaggi e processi, come sfida educativa fondamentale per la formazione dell'umano e la qualità della convivenza sul pianeta. Da questa prospettiva prende avvio la riflessione condivisa nei saggi raccolti nel volume. Di fronte alle sfide complesse del nostro tempo – in cui il con-vivere appare sempre più fragile e il futuro già scritto – quale può essere il contributo di un'educazione poetica alla formazione dell'essere umano, come individuo e come parte di una comunità? In che modo l'arte e l'attenzione all'espressione umana possono generare un relazionarsi che coltivi bellezza? Docenti e ricercatori universitari, educatori, artisti e professionisti provano a rispondere a queste domande attraverso contributi teorici e testimonianze di sperimentazioni sul campo, esplorando come la cura della relazione e dei processi creativi, artistici ed espressivi possa promuovere il benessere personale, sociale ed ecologico.

Gilberto Scaramuzzo

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre e docente presso l'Accademia Nazionale di Danza.

Chiara Massullo

PhD, è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi Roma Tre e si occupa di complessità, pedagogia dell'espressione ed educazione sesso-affettiva.

Elisabetta Proietti

Giornalista professionista e editor, è cultrice della materia presso l'Università degli Studi Roma Tre, progetta percorsi di formazione sulla lettura ad alta voce per scuole e associazioni.



2

COLLANA
Educazione
Poetica

PER UNA EDUCAZIONE POETICA

Arte, espressione e relazione
per trasformare il futuro

A cura di

Gilberto Scaramuzzo

Chiara Massullo

Elisabetta Proietti

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione



PER UNA EDUCAZIONE POETICA

Arte, espressione e relazione
per trasformare il futuro



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

A cura di

Gilberto Scaramuzza
Chiara Massullo
Elisabetta Proietti

Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2025.

Direttore della Collana:

Gilberto Scaramuzzo (Università Roma Tre)

Comitato scientifico:

Maria Amparo Alonso Sanz (Università di Valencia)

Giuseppe Annacontini (Università del Salento)

Francesca Antonacci (Università Milano Bicocca)

Carmine Moreno Conte (Università di Padova)

Christine Doddington (Università di Cambridge)

Ivano Gamelli (Università Milano Bicocca)

Ricard Huerta Ramón (Università di Valencia)

Elena Madrussan (Università di Torino)

Emanuela Mancino (Università Milano Bicocca)

Elena Mignosi (Università di Palermo)

Erika Piazzoli (Trinity College di Dublino)

Emiliane Rubat Du Mérac (Università Tor Vergata)

Gilberto Scaramuzzo (Università Roma Tre)

Christoph Wulf Libera (Università di Berlino)

Coordinamento editoriale:

Chiara Massullo (Università Roma Tre)

Elisabetta Proietti (Università Roma Tre)

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Averta, BrandonGrotesque, Ogilvy, Sangju, Zuume, Minion (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma Tr *E-Press*©

Roma, dicembre 2025

ISBN: 979-12-5977-555-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma Tr E-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Educazione Poetica

La collana *Educazione poetica* si propone di contribuire allo sviluppo della riflessione sulla valenza dell'educazione estetica e della conoscenza dei dinamismi espressivi umani per rispondere alle sfide e alle emergenze educative che segnano la società contemporanea, raccogliendo contributi che indaghino la natura artistica dell'attività educativa e promuovendo ogni tipo di riflessione tesa a rivalutare la dimensione poetica ed estetica nella riflessione e nella pratica pedagogica. Una attenzione particolare è rivolta a tutti quegli studi che pongano i dinamismi relativi a *mimesis* come essenziali per la formazione umana.

La collana accoglie monografie, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico.

I volumi pubblicati nella collana sono sottoposti a referaggio in “doppio cieco”. Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore *Roma TrE-Press*. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva ed eventuali richiami o citazioni a esse devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Indice

Presentazione. Convergenza di percorsi: una riflessione urgente nella nostra società complessa <i>Laura Bartoletti</i>	13
L'attualità di un'educazione poetica – The relevance of a poetic education <i>Gilberto Scaramuzzo</i>	18
La chiarezza dell'enigma: la precisione dell'abisso come splendore, radice e mancanza di una bellezza possibile <i>Emanuela Mancino</i>	43
Educazione poetica come principio speranza: i linguaggi artistici per la formazione <i>Francesca Antonacci</i>	53
Incontri e incroci: ruoli e relazioni nella proposta di Kate Bush <i>Elena Madrussan</i>	63
Nell'età della tecnica, un imprescindibile bisogno di letteratura e di umano <i>Marina Geat</i>	73
Vivere poeticamente: la poesia come resistenza, fioritura e resilienza <i>Chiara Massullo</i>	83
The Poetic Endures: Re-evaluating dementia through a poetic lens <i>Jenny England</i>	97
EDUCAZIONE POETICA APPLICATA	111
La poesia dei bambini: PièDiBosco, laboratori in natura per la libera Espressione del Sé <i>Valentina Tinelli</i>	113
La Mimesi quale strumento per l'apprendimento degli adulti: applicazione pratica alla formazione aziendale <i>Giovanni Boano</i>	123

Violenza e relazioni: l'importanza di educare i giovani al consenso e allo sviluppo di empatia <i>Elisa Muscillo</i>	133
The dancer's performative state: A pedagogical framework for meaningful encounters <i>Lea Giamattei</i>	143
Autrici e autori	157

Poeticamente abita l'uomo su questa terra

Friedrich Hölderlin

Presentazione
Convergenza di percorsi. Una riflessione urgente
nella nostra società complessa

Laura Bartoletti

Presidentessa del Centro di Pedagogia dell'Espressione "L'Arca nel Bosco"

La giornata del 15 novembre 2024 ha rappresentato, per tutti i soggetti presenti, la possibilità di convergere in un tempo comune, un momento di sosta generativa in cui condividere e aprirsi reciprocamente alla riflessione¹. Alla luce delle diverse traiettorie da cui ciascun partecipante ha aderito, sono state raccontate ricerche in corso rispetto ai temi che ci stanno a cuore: non soltanto da parte dei relatori ma anche delle altre persone presenti in sala, che oltre a studiare alcuni fondamentali principi, li vivono, sostanziandoli ogni giorno nel loro lavoro educativo e, più in generale, come attitudine alla vita. Persone che hanno a cuore la possibilità di lasciare tracce di poetico non solo in contesti strutturati ma come base del nostro stare al mondo, impegnate in un'autoeducazione necessaria a nutrire la capacità, tutta umana, di permettere all'altro di risuonare e di trasformarci, entrando in una dimensione di compartecipazione e non più di competizione. Si tratta di riconoscere un'estetica e poetica dello sguardo, del gesto, della parola quotidiani. Nelle giornate qualsiasi, ovunque, con chiunque.

Questi sono i principi che ci hanno richiamato in questo spazio e tempo comuni, concentrati nel paradigma di un'educazione poetica: arte, espressione,

¹ Il 15 novembre 2024, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Roma Tre, si è svolto il convegno dal titolo *Educazione poetica. Arte, espressione e qualità nella relazione per trasformare il futuro*. I contributi di alcuni degli studiosi e professionisti coinvolti appaiono ora in questo volume.

La giornata di studi è stata promossa dal Centro di Pedagogia dell'Espressione "L'Arca nel Bosco", in collaborazione con il Mimesislab – Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il PEPAlab (Performing, Expressive & Participate Arts) del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università Milano-Bicocca, l'Associazione di Promozione Sociale Ars 2.0, HUMANITAS MUNDI TEATRO e la Compagnia di Arti Sceniche del Dipartimento di Scienze della Formazione "Roma Tre Mimesis", ed è stata realizzata grazie al contributo concesso dalla Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura.

Per approfondimenti sui temi trattati e per visionare il programma del convegno e la galleria fotografica è possibile visitare la pagina dedicata: Pedagogia dell'Espressione. (s.d.). *1 Edizione Convegno Educazione Poetica 2024*. <https://pedagogiadellespressione.com/prima-edizione-convegno-educazione-poetica-2024/>. È inoltre disponibile online la videoregistrazione dell'evento: Pedagogia dell'Espressione [PedagogiaEspressione]. (2024, 8 dicembre). *CONVEGNO EDUCAZIONE POETICA* [Playlist Video]. YouTube. <https://youtube.com/playlist?list=PLIC-Dnc8BI5aRUe4PyO2Nsz9trvJMbZnt&si=6lQcdZ8gUaCW3X26>.

qualità della relazione per agire in questo presente con l'intenzione e la speranza di trasformare il futuro non soltanto per noi stessi quanto per le nuove generazioni. Per chi sta arrivando dopo di noi e si trova a fronteggiare una società estremamente complessa, dove la dimensione dell'umano e la qualità della convivenza sono seriamente messe a rischio. Questa è l'urgenza che ci ha mossi e ci muove.

Ma procediamo con ordine.

Il Centro di Pedagogia dell'espressione "L'Arca nel Bosco"², associazione promotrice della giornata di studi, è una realtà nata come frutto del Master in Pedagogia dell'espressione diretto dal prof. Gilberto Scaramuzzo e attivo dal 2015 al 2019 presso l'Università Roma Tre. Il Convegno nasce su stimolo e grazie alla stretta collaborazione e all'incessante nutrimento del prof. Scaramuzzo e dei suoi collaboratori del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre e del MimesisLab³. Un ringraziamento felicemente dovuto è alla Direzione generale per l'educazione, la ricerca e gli istituti culturali del Ministero della cultura che ha concesso il contributo che ha reso possibile tale momento di scambio. E, naturalmente, ringraziamo tutti gli amici e le amiche che hanno risposto al nostro appello: ospiti relatori e partecipanti che hanno contribuito a costruire questo nostro dialogo portando il distillato di quelle che sono le loro ricerche – le domande aperte e generative – per un'educazione poetica che rappresenti, davvero, un nuovo paradigma, un paradigma che sia soprattutto possibile e concreto.

All'interno di questo orizzonte noi accettiamo la sfida e proviamo a fare il nostro – e questa giornata è stata solo un piccolo contributo per alimentare quella energia che si impegna per salvaguardare l'umano. Un impegno serio – abbiamo condiviso parole che si radicano in esperienze di vita molto concrete – per trovare una diversa modalità di vivere e di abitare il mondo. Laddove sembrano dominare separazione, disgiunzione, conflittualità, si rende necessario intensificare i legami tra le diverse componenti e migliorare la qualità del relazionarsi umano – a sé, all'altro uomo e alla natura.

Di fronte al prevalere di un paradigma educativo che privilegia la razionalità, quale quello occidentale, e la competitività, quale potrebbe essere l'impatto di un'educazione poetica sulla formazione dell'essere umano sia come individuo che come componente di una collettività? Compartecipazione, empatia, sentire l'altro dentro di sé affermando la possibilità di comprenderlo e di comprenderci facendo scaturire delle possibilità nuove. Queste sono le domande fondamentali che hanno mosso la giornata di studi e informano i contributi del presente volume: in che misura l'arte e l'attenzione all'esprimersi

umano possono costruire una modalità di relazione che si nutra di bellezza, che la riconosca e la pratichi? Qual è la valenza del paradigma poetico per l'educabilità umana?

² Centro di Pedagogia dell'Espressione L'Arca nel Bosco. (s.d.). *Home*. <https://www.centropedagogiaespressione.it/>.

³ Capobianco, M. (2024). *Laboratorio di pedagogia dell'espressione (MimesisLab)*. Scienze della Formazione – Uniroma3. <https://scienzeformazione.uniroma3.it/ricerca/laboratori-di-ricerca/laboratorio-di-pedagogia-dellespressione-mimesislab/> ; MimesisLab. (s.d.). *Home*. <https://sites.google.com/masterpedagogiadellespressione.org/mimesislab/home?authuser=0>.

L'intervento di Gilberto Scaramuzza, che ha inaugurato la prima sessione
di approfondimenti del Convegno,
è stato presentato al pubblico in lingua italiana.
Viene nelle pagine seguenti riproposto in lingua inglese
allo scopo di renderne agevole la fruizione
ad una platea internazionale di lettori.
Sulla pagina di sinistra si è comunque mantenuta la versione originale.

L'attualità di un'educazione poetica

Gilberto Scaramuzzo

Professore ordinario, Università degli studi Roma Tre

ABSTRACT

Il saggio propone un'apertura di senso per il sintagma "educazione poetica". Che cosa intendiamo davvero con "educazione"? E cosa con "poetica"? Per rispondere si torna al mondo greco, interrogando Platone e Aristotele. Attraverso un esercizio fenomenologico, si cerca poi di far emergere la natura poetica dell'umano: i suoi tratti, i suoi movimenti, le sue esigenze. Ci si chiede quanto questa natura sia realmente al centro della ricerca e della pratica educativa, o se non venga piuttosto relegata ai margini – e quali conseguenze ne derivino. Infine, il saggio si interroga sul ruolo che spetta all'umano e quello che può spettare all'intelligenza artificiale nella costruzione di un'educazione capace di onorare la poeticità propria dell'essere umano.

PAROLE CHIAVE: *mimesis*, educazione poetica, intelligenza artificiale

1. Gioia e responsabilità

Sono davvero lieto di aprire, dopo i saluti autorevoli di chi ci ospita e di chi ha reso possibile questo incontro, il nostro convegno sull'educazione poetica. Un tema che ha suscitato un interesse che è andato ben oltre le nostre aspettative. Tanto che, con dispiacere, abbiamo dovuto negare la partecipazione ad almeno altrettante persone di quante oggi riempiono l'aula Volpi.

Questa gioia, che vi ho appena confidato, è però accompagnata da un senso forte di responsabilità.

Credo sia doveroso, per cominciare, soffermarci insieme sul titolo del convegno, che coincide anche con quello del mio intervento, dove si ritrova arricchito da un'ulteriore specificazione che orienterà tutta la mia riflessione: *l'attualità di un'educazione poetica*.

Ma che cosa dobbiamo qui intendere con "educazione poetica"?

Credo sia necessario provare a fare un po' di chiarezza su questo sintagma. Non dare nulla per scontato, tentare di esplicitare quanto più possibile. È nel farlo, prendere posizione, fare scelte, accettare anche il rischio di esporsi, di schierarsi.

The relevance of a poetic education

Gilberto Scaramuzzo

Full Professor, Roma Tre University

ABSTRACT

This essay seeks to illuminate the meaning behind the phrase "poetic education." What do we truly understand by "education," and what does it mean to call it "poetic"? To explore these questions, the inquiry turns back to the Greek tradition, drawing on insights from Plato and Aristotle. Adopting a phenomenological approach, it aims to reveal the inherently poetic nature of the human being – its characteristics, dynamics, and fundamental needs. It then questions whether this poetic nature occupies a central place in contemporary educational research and practice, or if it remains relegated to the margins, and explores the implications of either stance. Finally, the essay reflects on the roles of both humans and artificial intelligence in shaping an education that respects and nurtures the poetic essence of humanity.

KEYWORDS: *mimesis*, poetic education, artificial intelligence

1. Joy and responsibility

It is with genuine pleasure that I open our conference on poetic education, following the esteemed greetings of those who host us and those who made this gathering possible. This theme has sparked interest far beyond our expectations – so much so that, with regret, we had to turn away at least as many people as now fill the Volpi Hall.

Yet this joy is accompanied by a deep sense of responsibility.

It seems fitting, as we begin, to pause together over the title of this conference – which is also the title of my talk – and which contains a clear and compelling statement: *the relevance of a poetic education*.

But what do we really mean by "poetic education"?

I believe we must attempt to clarify this expression. To take nothing for granted. To articulate it as clearly as possible. And in doing so, to take a position, to make choices, to accept the risk of vulnerability – and of standing for something.

2. Educare non è educere

Vorrei cominciare subito con una prima scelta di campo, che riguarda il primo dei due termini che compongono il nostro sintagma. Proprio quello su cui, in un convegno come questo – dove molti sono esperti – si potrebbe essere tentati di sorvolare.

Cosa propongo, dunque, di intendere per 'educazione'? E quindi per quell'agire così denso di mistero che nominiamo 'educare'?

'Educare' viene dal latino *educare*. Naturalmente so bene che molti – in ambito pedagogico – lo vogliono far derivare dal latino *educere*. Ma, dal momento che entrambi i termini esistono sia in latino sia in italiano, mi pare una forzatura volerli incrociare. Credo, invece, che sia appropriato affermare che 'educare' in italiano deriva da *educare* latino e 'educere' in italiano deriva da *educere* latino, come del resto sostengono sia Zingarelli (1970) sia De Mauro (2007). Eppure, nel discorso pedagogico prevale così fortemente la scelta di far derivare 'educare' da *educere* (trarre fuori), che molti studenti, anche di dottorato, ignorano persino l'esistenza del verbo *educare* in latino.

Ma quale è l'etimologia del verbo latino *educare*?

Ed- viene da una radice indoeuropea che indica il cibo – un cibo che si mastica lentamente, con cura – (Mann, 1984/87, p. 230; Devoto, 1962, pp. 246, 287). *Ducare*, forma intensiva di *ducere* (guidare, condurre), è usato solo nei composti (Ernout & Meillet, 1959). *Educare* significa dunque: condurre attraverso l'assunzione di cibo, cioè allevare, nutrire.

Quindi, chi educa veramente, chi sa far bene educazione, è colui che sa nutrire: che sa preparare e far gustare quel cibo che è necessario per crescere bene. Naturalmente, non parliamo qui del cibo che passa dalla bocca, ma di quello che nutre lo spirito – o, se preferite, l'anima. Educare è, in questo senso, nutrire l'anima. E qui ritroviamo un'eco forte della *paideia* greca, così come ci è stata consegnata da Platone.

Un bravo educatore, allora, è colui che conosce quali siano i cibi che nutrono l'essere umano nella sua profondità; sa come prepararli, e sa anche come porgerli per renderli appetibili.

Sarebbe interessante approfondire questa metafora, perché ci aprirebbe a una comprensione ricca dell'agire educativo. Ma mi fermo qui, per continuare ad abitare il cuore del nostro tema: dare senso e voce al sintagma *educazione poetica*.

2. To educate is not to “draw out”

Let me begin with a first, essential position – one that concerns the initial term in our phrase. Precisely the term that, in a setting like this – where many are experts – one might be tempted to pass over too quickly.

So, what do we mean by *education*? And, more specifically, by that mysterious and complex action we call *to educate*?

The Italian *educare* derives from the Latin *educare*. I am, of course, aware that many – especially in the pedagogical field – prefer to trace it back to *educere*. However given that *educare* and *educere* are distinct verbs in both Latin and Italian, such a conflation strikes me as problematic. Rather, I believe we should affirm that *educare* in Italian derives from *educare* in Latin, and *educere* from *educere* – as both Zingarelli (1970) and De Mauro (2007) clearly state. And yet, in pedagogical discourse, the derivation from *educere* (“to draw out”) has become so entrenched that many students – even doctoral candidates – are unaware that *educare* exists as a separate verb in Latin.

But what, in fact, does *educare* mean in Latin?

The prefix *ed-* comes from an Indo-European root related to food – specifically food that is slowly and carefully chewed – (Mann, 1984/87, p. 230; Devoto, 1962, pp. 246, 287). *Ducare*, an intensive form of *ducere* (“to lead,” “to guide”), appears only in compound verbs (Ernout & Meillet, 1959). Thus *educare* carries the sense of leading by feeding, of nourishing, of rearing.

To educate, then, is to nourish – to provide and offer what is needed for proper growth. Naturally, this is not nourishment taken through the mouth, but food for the spirit – or, if you prefer, for the soul. To educate, in this sense, is to nourish the soul. And here, we hear a powerful echo of the Greek *paideia* as handed down by Plato.

A good educator is thus one who knows what truly nourishes a human being, who can prepare such nourishment, and offer it in a form that invites and sustains growth.

It would be worth exploring this metaphor further, as it opens onto a rich understanding of the educational act. But I will stop here, so as to remain focused on our central task: giving shape and meaning to the phrase *poetic education*.

3. Natura Poetica

Ora si tratta di domandarci insieme cosa intendiamo per 'poetica'. Qui il discorso si fa più complesso – ma, se possibile, ancor più fascinoso. E la misteriosità di quel che vogliamo indagare ci invita a uno sforzo condiviso e a un ascolto profondo.

Le riflessioni che proporrò – così come quelle delle colleghe e dei colleghi che parleranno dopo di me – dovranno essere misurate nella loro capacità di generare risonanze in chi ascolta. E sarà proprio questo risonare condiviso, questo accordarci interiormente a garantirci che quello che stiamo producendo ha una sua verità umana, e a sostenerci nel cammino di pensiero che vogliamo perseguire: un cammino che non si accontenta della teoria, ma che aspira a vibrare nelle profondità del vivere.

A partire dal significato che abbiamo cercato di restituire al verbo da cui deriva il termine 'educazione', possiamo ora porci una serie di domande decisive: in che senso, per un essere umano, può essere necessario un nutrimento poetico? Esiste davvero una natura poetica nell'uomo che *domanda* di essere alimentata? E se sì, in cosa consiste? Perché è importante prendersene cura? Chi o che cosa può farlo: è necessaria la presenza viva di un altro essere umano, o anche un'intelligenza artificiale potrebbe svolgere questo compito? E ancora: quanto è urgente, oggi, questo nutrimento?

Proviamo a concentrarci sulla domanda più radicale tra tutte: esiste una natura poetica nell'essere umano? E se esiste, possiamo cercare di coglierne almeno qualche tratto, qualche segno, qualche indizio della sua consistenza?

Per affrontare con serietà questa questione, vi propongo di tornare a leggere un classico: la *Poetica* di Aristotele. In particolare, una pagina che, pur essendo capitale, risulta spesso trascurata in ambito educativo. Mi riferisco a 1448b, una pagina che i miei allievi conoscono bene, essendo stata uno dei punti focali della mia ricerca accademica. Ora ci serve qui per avere lumi sulla natura poetica dell'essere umano.

Aristotele, nella parte iniziale della *Poetica*, si volge a un interrogativo essenziale: da dove nasce il fare poetico dell'uomo? Che cosa rende l'essere umano capace di poesia? La sua risposta, limpida e radicale, ci consegna una definizione che scava nella sostanza stessa dell'umano: *l'uomo è l'animale mimesico per eccellenza*.

Quindi con Aristotele potremmo affermare che la natura poetica umana si rende manifesta nella qualità – che è propriamente intensità – della sua capacità mimesica.

3. Poetic nature

We must now ask ourselves: what do we mean by *poetic*? Here, the discourse becomes more complex – yet, if possible, even more fascinating. The very mystery of what we seek to explore invites us into a space of shared effort and deep listening.

The reflections I will offer – like those of the colleagues who will follow – should be measured by their capacity to generate resonance in those who listen. It is precisely this shared resonance, this inner attunement, that will assure us that what we are producing carries a human truth. And it will sustain us along the path of thought we are attempting to follow – a path that does not settle for theory alone but seeks to vibrate in the depths of life.

Building on the meaning we have sought to restore to the verb *educare*, we can now ask a series of fundamental questions: In what sense does the human being need poetic nourishment? Does a genuinely poetic nature dwell within us, yearning to be fed? And if it does, what is it made of? Why is it important to care for it? Who – or what – can do so? Does this care require the living presence of another human being, or might an artificial intelligence suffice? And finally: how urgent is this nourishment today?

Let us begin by focusing on the most radical question of all: *Does a poetic nature exist within the human being?* And if it does, can we begin to discern some of its features, some signs and clues to its inner consistency?

To confront this question, seriously, I propose we return to a classic: Aristotle's *Poetics* – in which we must consider a passage that is as essential as it is overlooked in educational discourse. I refer to section 1448b – a passage well known to my students, as it has long been a cornerstone of my academic work. It now serves us as a guiding light in our attempt to understand the poetic nature of the human being.

In the opening lines of the *Poetics*, Aristotle poses a vital question: *What is the origin of the poetic act in the human being? What enables us to engage in poetry?* His answer, both clear and radical, touches the very core of our humanity: the human being is the mimetic animal par excellence.

With Aristotle, then, we might say that the poetic nature of the human being is revealed in the quality – in other words, in the intensity – of their mimetic capacity.

Ma cosa vuol dire *mimesis*? Aristotele, nella *Poetica*, non ne dà una definizione esplicita, ma, per fortuna, non siamo lasciati senza guida. Platone, nella *Repubblica*, aveva già provveduto a definirla con rigore. È quando Aristotele, in altre sue opere, accennerà a *mimesis* facendo perno sul concetto di somiglianza (cfr. Halliwell, 2009), avvicinerà il suo dire alla definizione platonica.

Platone, nella *Repubblica* (393c), offre quella definizione di *mimesis* a cui fare riferimento e che merita di essere riletta con attenzione: egli afferma che *fare la mimesis* significa *rendersi simili, attraverso la voce o il gesto, a qualcuno o a qualcosa*. Si tratta, dunque, di un movimento che può essere apprezzato anche da un osservatore esterno al soggetto. Tuttavia, proseguendo nella lettura, Platone apre a una prospettiva ancora più profonda e intima: il movimento mimetico può avvenire in noi anche quando non si danno segni esteriori evidenti. La somiglianza che si realizza quando si fa la *mimesis* di qualcosa o di qualcuno (sia quella che si rende palese sia quella che rimane soltanto interiore) sembra sempre essere caratterizzata da un'adesione interna, silenziosa, trasformativa e formativa per il soggetto.

Questa intuizione, che Platone aveva colto attraverso l'osservazione e la pratica filosofica, ha trovato sorprendente conferma nella ricerca neuroscientifica contemporanea. Gli studi condotti da Giacomo Rizzolatti e dal suo gruppo sui *neuroni specchio* hanno mostrato che nel nostro cervello esistono aree capaci di attivarsi *come se* stessimo compiendo un'azione, che in realtà è eseguita da un altro soggetto che noi stiamo soltanto osservando (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006). Rendendo così conto, su un piano neurofisiologico, della capacità umana di entrare in risonanza con ciò che accade fuori di sé, fino a riviverlo dentro.

Tornando ad Aristotele e approfondendone ermeneuticamente la visione, possiamo affermare che l'uomo è *l'animale mimetico per eccellenza*. Non perché semplicemente *imita*, ma perché nella *mimesis* – nella sua capacità di risuonare col mondo, di incarnare l'altro, di farsi forma dell'esperienza – egli trova il primo palpito del comprendere. Comprendere, infatti, non è anzitutto un atto astratto, ma è esperienza partecipativa, sensibile, incarnata. È attraverso la *mimesis* che l'essere umano apprende: non prendendo le distanze dalla realtà per dominarla, ma immergendosi in essa, lasciandosi toccare, trasformare, abitare; non per astrazione, dunque, ma per partecipazione sensibile, per slancio incarnato.

But what is *mimesis*? Aristotle does not provide an explicit definition in the *Poetics*, but we are not left without guidance. Plato, in the *Republic*, has already offered a rigorous definition. And when Aristotle, in other texts, refers to *mimesis* – often in relation to resemblance (Halliwell, 2002) – he appears to move in the direction of Plato's earlier formulation.

In *Republic* 393c, Plato defines *mimesis* as the act of making oneself similar, through voice or gesture, to someone or something. It is thus a movement that can be observed from the outside. Yet as we continue reading, Plato opens a more profound and intimate perspective: *mimesis* can also unfold entirely within us, even in the absence of any external sign. The resemblance achieved through mimetic activity – whether expressed outwardly or confined to the inner world – seems always to involve a silent, inward adherence that is both formative and transformative for the subject.

This insight, born of philosophical observation, has found striking confirmation in contemporary neuroscience. The work of Giacomo Rizzolatti and his team on mirror neurons has shown that specific areas of the brain are activated as if we were performing an action ourselves, even when we are merely observing someone else performing it (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). This suggests, on a neurophysiological level, the human capacity to resonate with what occurs outside oneself – to the point of reliving it internally.

Returning to Aristotle, and interpreting his vision through a careful hermeneutic lens, we can say that the human being is *the mimetic animal par excellence*. Not because we simply *imitate*, but because in *mimesis* – in our ability to attune ourselves to the world, to take on the perspective of the other, to embody experience – we encounter the first stirrings of understanding. Understanding is not, first and foremost, an abstract act. It is a participatory, sensory, and embodied experience. It is through *mimesis* that we learn – not by stepping back from reality in an attempt to master it, but by stepping into it, allowing ourselves to be moved, transformed, inhabited. Learning happens not through detachment, but through immersive engagement, through a kind of embodied openness.

Lo vediamo nei bambini e nelle bambine quando giocano a rendersi simili a qualcuno o a qualcosa che, per una qualunque ragione, ha colpito la loro attenzione e/o la loro curiosità. Ogni gesto è esplorazione analogica di un mondo che si fa corpo, è via per comprendere, e questa via ha il volto della poesia. Nel gioco spontaneo si svela la modalità originaria dell'apprendere e del comprendere umano: non un possesso, ma un entrare in relazione; non un concetto, ma un contatto profondo col reale. Possiamo affermare con Aristotele, dunque, che la *natura poetica* dell'essere umano trova il suo principio radicale proprio nella capacità mimesica. Una capacità che – come abbiamo appena visto – si manifesta già nei primi anni di vita, in quell'attitudine spontanea dei bambini e delle bambine a trasformarsi, a *impersonare*, a *rendersi simili* a ciò che incontrano: un animale, un adulto, un personaggio, un suono, una foglia.

E non potremmo forse dire che anche una poesia come *Soldati* di Giuseppe Ungaretti – “Si sta come / d'autunno / sugli alberi / le foglie” – diventa *possibile*, e ha senso, solo se in noi è viva questa disponibilità a sentire e a *farci simili* a ciò che appartiene (anche) all'altro da noi? Solo se siamo capaci, appunto, di entrare in risonanza con quella fragilità, con quel cadere imminente, con quella sospensione che abita una foglia in autunno?

La *mimesis*, intesa così, non è solo una forma di apprendimento o di rappresentazione: è il principio stesso dell'empatia. È la radice di quella capacità profondamente umana di sentire con l'altro, di attraversarne l'esperienza, anche solo per un istante. È ciò che ci permette non solo di capire, ma di *condividere*, di *abitare* un punto di vista diverso dal nostro.

Ora, fermiamoci un istante. E chiediamoci, con serietà: che cosa fa oggi l'educazione di questa facoltà così essenziale e fragile? Come la coltiva? O piuttosto, come la trascura, la marginalizza, la rende muta o la smarrisce del tutto, tra prove standardizzate, obiettivi di rendimento, e un linguaggio tecnico che spesso disconosce l'anima stessa dell'educare?

La riconosce? La assume come propria responsabilità? O, più radicalmente, la ignora? La contrasta? Mi sentirei di affermare che, alla luce di quanto appare da tanta pratica scolastica nelle scuole di ogni ordine e grado, spesso la contrasta senza comprenderne la valenza. Senza avere coscienza del fatto che, nel reprimere o silenziare la dimensione mimesica, e quindi poetica, dell'essere umano, si stanno recidendo le radici stesse dell'empatia, dell'immaginazione e della possibilità di una convivenza davvero umana.

We see this in children when they play at becoming someone or something that – for whatever reason – has caught their attention or stirred their curiosity. Every gesture becomes an analogical exploration, a movement through which the world takes on bodily form. This is a path toward understanding any reality – and it is a path that bears the face of poetry.

In spontaneous play, we encounter the original mode of human learning and understanding: not the acquisition of knowledge as possession, but the act of entering into relation; not the grasp of a concept, but a deep, bodily contact with the real.

We may therefore affirm, following Aristotle, that the poetic nature of the human being finds its radical origin in the mimetic faculty. A faculty that, as we have just seen, emerges in the earliest years of life – in that spontaneous inclination of children to *transform themselves*, to take on roles, to *become similar* to what one encounters: an animal, an adult, a character, a sound, a leaf.

And isn't it this same capacity that makes a poem like Ungaretti's *Soldiers* – “We are like / in the autumn / on trees / leaves” (Ungaretti, 2004, p. 115) – both possible and meaningful? Only if we remain inwardly open to feeling with and becoming like what lies beyond us – only then can we resonate with that fragility, with the imminence of falling, with the suspension that lives in an autumn leaf.

Understood in this way, *mimesis* is not simply a mode of learning or representation; it is the foundation of empathy. It is the source of our deeply human ability to feel with others, to enter into their experience – even if only for a moment. It is what allows us not merely to understand, but to share in another's perspective, to inhabit a view of the world that is not our own.

So let us pause for a moment and ask, sincerely: what is education doing today with this vital, fragile human capacity? How is it being cultivated? Or, rather – how is it being neglected, marginalised, silenced, or lost altogether amid standardised testing, performance metrics, and a technical vocabulary that often seems to strip education of its very soul?

Does education recognise this capacity? Does it take responsibility for nurturing it? Or, more radically: does it ignore it? Undermine it? I would argue that, in many educational practices today – from primary schools to universities – this capacity is all too often undermined, and with little awareness. There is little recognition that in suppressing or sidelining the mimetic – and thus the poetic – dimension of the human being, we risk severing the very roots of empathy, imagination, and the possibility of a truly human coexistence.

4. Verso una fenomenologia della mimesis

Per cercare insieme di avvicinarci a una fenomenologia della *mimesis*, e, attraverso di essa, alla natura poetica dell'essere umano, vi invito ora a pensare, anche attraverso il ricordare, – ma non *dal di fuori*, con la partecipazione interiore di chi sa rivivere – al gioco mimetico dei bambini. Quando giocano – o giocavamo – a *essere* qualcun altro: la mamma, la maestra, l'eroe mascherato, il dinosauro, il leone... o una qualunque altra entità reale o fantasticata.

Lì, in quell'attività gratuita e coinvolgente, si manifesta un carattere originario del vivere umano: *l'inclinazione naturale al rendersi simili*. Non come imitazione esteriore, ma come identificazione profonda, come immersione affettiva e percettiva nell'altro da sé.

E allora proviamo, insieme, a isolare alcuni tratti fondamentali della *mimesis* come si dà in quel *giocare*: questi ci permetteranno di cogliere quello che è il proprio della dimensione poetica nell'essere umano e di delinearne così la fisionomia.

Il primo: l'intensità del vivere in sé l'altro da sé. Il bambino, la bambina, non dice: "sto facendo finta di essere...". Dice: "io sono la mamma", "io sono il leone", "io sono l'Uomo Ragno". È un atto che investe la totalità dell'esserci. Non c'è la *pretesa* di assomigliare, c'è la verità di un incontro intimo. La natura poetica umana – come ce la rivela *mimesis* – è capacità di spostare il baricentro del proprio esserci da un luogo di isolamento a un luogo relazionale così da poter accogliere in noi l'altro mentre si dice "io".

Un secondo: dall'esperienza all'essenza. Il gesto mimetico non copia; coglie. Non riproduce, ma distilla. Il bambino seleziona tratti, atteggiamenti, gesti, parole, che gli sembrano racchiudere l'essenza di quella persona, di quel personaggio o di quella realtà. In questo senso la *mimesis* si rivela *ermeneutica*: è un esercizio di interpretazione, che procede attraverso frammenti ritenuti essenziali all'espressione integrale dell'ente.

Un terzo tratto: l'apertura ricettiva e ospitale. La *mimesis*, nel suo nucleo più profondo, è un gesto di ospitalità. L'altro da sé – non importa se reale o costruito dalla fantasia – viene accolto e ospitato in noi per essere *rappresentato*. Le fibre più intime della nostra persona diventano *dimora* per l'altro, così che l'altro possa manifestarsi attraverso il nostro corpo e la nostra voce. È un atto di apertura che precede ogni costruzione razionale, e che potrà darle poi fondamento e consistenza.

4. Towards a phenomenology of mimesis

To approach a phenomenology of *mimesis* – and through it, the poetic nature of the human being – I invite you to recall, not abstractly but with inner participation, the mimetic play of childhood. When children play – or when we once played – at being someone or something else: the mother, the teacher, the masked hero, the dinosaur, the lion... any figure, real or imagined.

In that free and absorbing activity, something essential is revealed: a natural human inclination not merely to imitate, but to *become*. Not an external mimicry, but a deep, affective, and perceptive identification with the other.

Let us now try to identify some of the essential features of *mimesis* as it manifests in play. These may help us trace the contours of the poetic dimension of the human being.

First: the intensity of living the other within oneself. A child doesn't say, "I'm pretending to be..." but rather, "I am the mother," "I am the lion," "I am Spider-Man." It is an act that engages the whole being. There is no aim at resemblance, but the truth of an intimate encounter. The poetic nature of the human being, as disclosed through *mimesis*, lies in the capacity to shift the centre of gravity from isolated selfhood to a relational space – welcoming the other within oneself while still saying "I."

Second: from experience to essence. Mimetic gestures do not copy – they grasp. They do not replicate but distil. The child intuitively selects gestures, words, and attitudes that seem to capture the essence of a character or being. In this sense, *mimesis* is hermeneutic: an interpretive act that, through fragments, reaches toward a deeper truth.

Third: receptivity and hospitality. At its core, *mimesis* is an act of hospitality. The other – whether real or imagined – is invited and hosted within. Our inner fibres become a dwelling place for the other, so that it may speak through our body and voice. This radical openness precedes rational construction and may later serve as its ground.

Un quarto: l'antropomorfizzazione come misura poetica del mondo. Nel gioco mimetico, il bambino misura ogni realtà attraverso la propria umanità. Antropomorfizza ogni ente non per ridurlo, ma per comprenderlo nella vastità del suo essere misterioso che sfugge a ogni concettualizzazione. È un'operazione poetica nel senso più alto del termine: *abitare, rappresentare*, e così *dire* l'alterità nella sua indicibilità. Come se la creatura umana fosse cassa di risonanza appropriata per ogni realtà.

Un quinto: è esperienza di fratellanza e sorellanza ontologica. Essere l'altro, sentirlo dentro, riconoscere la propria capacità di abitarlo e di lasciarsi abitare: è questo che fonda l'empatia e, più radicalmente, la fraternità universale. Persino un ente immaginato o un elemento della natura – un drago, un supereroe, una nuvola – può essere fratello o sorella. In questo senso, le parole di Francesco d'Assisi nel Cantico delle Creature – in cui appella fratello e sorella il sole e la luna, ma anche l'acqua, il vento, la morte... – non sono solo liriche: sono verità antropologica e poetica. La fenomenologia della *mimesis* ci mostra come essa sia la via attraverso cui si esperisce vitalmente il legame *ontologico* che ci affratella e assorella a ogni ente.

Ebbene, questo movimento mimetico, così potente e così naturale, è lo stesso che ritroviamo alla base delle figure poetiche. *Allegoria, metafora, analogia* sono le forme scritte e codificate di un'esperienza viva e incarnata che ha radice nel gioco infantile. Esse sono trasposizioni, formalizzazioni della *mimesis corporea*.

E anche l'*ossimoro* nasce da questa stessa logica profonda: tenere insieme gli opposti, mostrare la tensione del reale, dire l'indicibile. L'ossimoro è, forse, il luogo in cui la verità poetica si fa sentire con maggiore urgenza drammatica. È come se la *mimesis* – sempre impegnata, nel medio del vivere, all'incontro con scintille di senso – esigesse, nel momento del dire o dello scrivere, di accogliere anche quello che è incompatibile logicamente.

Tacito tumulto, Danza immobile, Silenzio eloquente, Urlo muto, Oscura chiarezza, Dolce pena, Luce nera, Musica muta... Figure poetiche? Sì. Ma anche tracce di una verità esperita vitalmente da chi ha abitato – e ancora sa abitare – il gioco serio, trasformativo e ermeneutico della *mimesis*.

Fourth: anthropomorphisation as a poetic measure of the world. In mimetic play, the child interprets the world through their own humanity. They do not reduce the lion, the tree, or the cloud – they humanise it, in order to draw closer to its mystery. This is a poetic operation in the highest sense: to dwell within otherness, to represent and express that which resists conceptual grasp. It is as though the human being were the rightful sounding board for all that exists.

Fifth: an experience of ontological kinship. To be the other, to feel the other within, to recognise the reciprocity of this inhabiting – this is the root of empathy, and more profoundly, of universal kinship. Even imagined beings or elements of nature – a dragon, a superhero, a cloud – can become brother or sister. In this light, the words of Francis of Assisi, “Brother Sun, Sister Moon,” are not merely poetic, but anthropological truth. *Mimesis*, in its lived and felt form, reveals the deep ontological bond that unites us with every being.

This same mimetic movement – so vital and so natural – underlies poetic figures themselves. Allegory, metaphor, and analogy are the written, stylised expressions of a lived and embodied experience that begins in childhood play. They are formal echoes of corporeal *mimesis*.

Even the oxymoron arises from this same logic. It holds together opposites, gives voice to tension, articulates what resists articulation. The oxymoron may be the site where poetic truth reveals itself with the greatest dramatic urgency. As if *mimesis*, always immersed in life, always on the edge of meaning, demanded – at the moment of speaking or writing – that even contradiction be welcomed.

Silent tumult, still dance, eloquent silence, mute scream, dark clarity, sweet pain, black light, silent music... Are these merely poetic figures? Perhaps. But they are also traces – signatures – of a truth that has been vitally lived by those who have inhabited, and still know how to inhabit, the serious, transformative, and interpretive play of *mimesis*.

5. La pedagogia davanti alla natura poetica come a un bivio

Ora, se abbiamo ragione nel dire che *mimesis* è fondamento e dinamismo della natura poetica umana, e che questa si manifesta precocemente, nel gioco infantile, come capacità di abitare l'altro, allora occorre interrogarsi: cosa ne fa l'educazione di questa capacità? La riconosce? La valorizza? Oppure la trascura? Peggio ancora: la contrasta, magari senza nemmeno comprenderne la valenza?

La sensazione – confermata da decenni di osservazione sul campo e da numerose analisi – è che molta educazione contemporanea ignori, e talvolta soffochi, proprio quella sorgente interiore da cui nasce la poesia e che si rivela nell'immaginazione, nel gioco, nel desiderio di metamorfosi, nell'inclinazione alla *mimesis* di cui abbiamo sin qui parlato.

Nei sistemi educativi centrati sull'efficienza, sulla performance, sulla quantificazione dell'apprendimento, la capacità mimesica viene spesso vista come una distrazione, un residuo infantile da superare. Il bambino (figuriamoci poi l'adolescente o l'adulto) che *si perde* nel gioco mimesico, che *diventa altro* da sé, è spesso riportato "all'ordine" – come se il tempo dell'apprendimento fosse solo quello dell'adeguamento a standard esterni e non anche quello dell'attraversamento poetico, corporeo, sensibile del mondo.

In altri casi, la *mimesis* viene incanalata in forme stereotipate, ripetitive, svuotate della loro forza trasformativa. Si mimano modelli prestabiliti, si riproducono gesti "giusti", si recitano copioni. Non è più *mimesis*, ma imitazione vuota: un simulacro senza incarnazione.

Eppure – e qui la pedagogia più attenta e sensibile dovrebbe vigilare (e in alcuni casi effettivamente lo fa) – ogni volta che l'educazione soffoca la *mimesis*, soffoca la possibilità dell'empatia, dell'immaginazione morale, della libertà interiore. Perché ciò che la *mimesis* insegna non è a "fingere", ma a diventare capaci di *sentire interiormente* l'altro da sé, di abitare prospettive diverse, di costruire un mondo comune a partire dalla pluralità delle esperienze.

Come ci ricorda Martha Nussbaum (2007, pp. 99-123) la capacità di *immaginare in maniera simpatetica* le motivazioni e le scelte degli altri per arrivare a una comprensione dell'altro è il fondamento di ogni convivenza democratica. E la letteratura, la poesia, il teatro – tutte forme in cui la *mimesis* raggiunge il livello dell'arte – sono insostituibili scuole per l'empatia e per la compassione.

5. Pedagogy at a crossroads before the poetic nature of the human being

If it is true that *mimesis* forms both the foundation and movement of the human poetic nature – and that this nature reveals itself early, in the mimetic play of childhood as a capacity to inhabit the other – then a pressing question arises: what does education do with this capacity? Does it recognise it? Does it value and nurture it? Or rather, does it neglect it – or worse, suppress it – perhaps without even understanding its significance?

The impression – confirmed by decades of field experience and supported by numerous studies – is that much of contemporary education overlooks, and at times even suffocates, the very inner source from which poetry arises: that source which expresses itself in imagination, play, the desire for transformation, and the mimetic impulse we have explored.

In systems dominated by efficiency, performance metrics, and the quantification of learning, mimetic capacity is often viewed as a distraction – as a childish residue to be outgrown. The child (not to mention the adolescent or adult) who loses themselves in mimetic play, who dares to become other than themselves, is quickly brought "back into line" – as though time devoted to learning could only be that of conforming to external standards, and never that of poetically, sensorially, and bodily traversing the world.

Elsewhere, *mimesis* is not ignored but distorted – channelled into repetitive, stereotypical forms drained of their transformative potential. Pre-approved models are copied, "correct" gestures are rehearsed, scripts are performed. But this is no longer true *mimesis* – only its pale imitation: a simulation without embodiment.

And yet – and here the most attentive and sensitive pedagogy must remain vigilant – every time education stifles *mimesis*, it stifles the possibility of empathy, of moral imagination, of inner freedom. For *mimesis* does not teach us how to "pretend," but how to *feel the other from within*; how to dwell in difference, to hold plural perspectives, to build a shared world through the resonance of lived experiences.

As Martha Nussbaum (1997, pp. 85-112) reminds us, the ability to sympathetically imagine the motivations and choices of others is the cornerstone of democratic life. And the arts – literature, poetry, theatre – where *mimesis* rises to the level of art, are irreplaceable schools of empathy and compassion.

Questa verità, tanto semplice quanto dimenticata, richiama l'educativo a una sua radicale responsabilità quando guarda all'umano nell'essere umano: non limitarlo (mai) soltanto a razionalità calcolante, ma riconoscerlo (sempre) come creatura poetica. E in questo senso pensare a una pedagogia che sia poetica non è aggiunta decorativa o sentimentale alla progettualità educativa, ma è rispettarne l'anima profonda. È *metodo* – dunque via – attraverso cui l'agire educativo ritrova la sua funzione originaria: nutrire ciò che ci rende primamente umani¹.

Da quanto sin qui detto sembra emergere una proposta possibile e necessaria che possiamo appellare come pedagogia della *mimesis*. Non una proposta intesa alla mera valorizzazione del “gioco di ruolo” o delle “attività artistiche” in ambito educativo, ma come progetto che si edifica sulla profonda fiducia nella capacità trasformativa dell'immaginazione, come pratica educativa che riconosce ciascun essere umano non come un progetto da correggere, ma come una voce poetica da ascoltare e da sostenere nella sua espressione. Una pedagogia che sappia coltivare il simbolico, l'analogico, l'empatico, l'ossimorico. Che sappia educare *con* la poesia e *nella* poesia – là dove la verità si produce in forma delicata e vibrante, infinitamente esigente. Solo da qui, forse, l'educazione potrà recuperare il suo ruolo rivoluzionario, che l'attualità rende così urgente: non istruire a un mondo già fatto, ma aiutare a *poetare* un mondo che ancora non c'è. E riportare, così, nella convivenza umana quella *bellezza* che ha forza di respingere bruttezza e orrore.

6. Il ruolo dell'umano e quello dell'intelligenza artificiale per un'educazione poetica

Se accettiamo l'ipotesi che la natura poetica dell'essere umano trovi nel dinamismo della *mimesis* il suo *principio* – e se, come abbiamo detto, questo dinamismo è a fondamento dell'empatia e della relazione viva e autentica col mondo – è giusto porsi alcune domande sulle caratteristiche che debba avere chi si vuole impegnare nel nutrire un dinamismo così prezioso.

In questi tempi di transizione tecnologica la questione riguarda da vicino la figura dell'educatore, ma, anche, l'eventuale ruolo che può (o non può) assumere l'intelligenza artificiale nel processo educativo.

¹ Riconoscendo che il *poetico* è qualcosa che appartiene alla *creatura* umana prima ancora che alla sua coscienza, come ci ricorda Maria Zambrano (2016): “...se per poetico si intendesse ciò che poetico, poesia o poetare vogliono dire alla lettera, un metodo cioè più che della coscienza della creatura che si avventura a svegliarsi abbagliata e intirizzata a un tempo” (p. 18).

This truth – simple, and yet too often forgotten – calls education back to its radical responsibility when it turns its gaze toward the human: not to reduce the person to a calculating machine, but to recognise and cultivate their poetic core. To think of a *poetic pedagogy* is not to add something decorative or sentimental to the curriculum, but to honour its very soul. It is a method – and more profoundly, a path – through which education rediscovers its original vocation: to nourish what makes us most deeply human².

From all that has been said, a proposal begins to emerge – one both possible and necessary. We might call it a *pedagogy of mimesis*. Not simply a program for promoting role-play or artistic activities, but a vision grounded in a radical trust in the transformative power of imagination. A pedagogy that sees each human being not as a problem to be solved or a project to be corrected, but as a poetic voice to be listened to, supported, and encouraged in its unfolding.

Such a pedagogy would cultivate the symbolic, the analogical, the empathic, the oxymoronic. It would educate *with* poetry and *within* poetry – where truth does not arrive as abstract formula, but emerges delicately, vibrantly, in forms that are demanding and alive.

Only from this horizon, perhaps, can education recover its revolutionary potential – one that today feels more urgent than ever: not to instruct toward an already finished world, but to help *poetise* a world that does not yet exist. And in doing so, to restore to human coexistence that beauty which alone has the power to resist ugliness and stand against horror.

6. The human educator and artificial intelligence: two natures, two functions

If we accept that the poetic nature of the human being finds its principle in the dynamic of *mimesis* – and that this dynamic underlies empathy and a living, authentic relationship with the world – then we must ask: what qualities are needed in those who wish to nurture such a precious human capacity?

This question, especially in our time of technological transition, concerns not only the figure of the educator but also the potential (or limits) of the role that artificial intelligence might play within the educational process.

² Recognizing that the *poetic* is something belonging to the human *creature* more fundamentally than to its consciousness, as María Zambrano (2016) reminds us: “...se per poetico si intendesse ciò che poetico, poesia o poetare vogliono dire alla lettera, un metodo cioè più che della coscienza della creatura che si avventura a svegliarsi abbagliata e intirizzata a un tempo” (p. 18).

L'educatore, nella prospettiva di una *pedagogia della mimesis*, non è un trasmettitore di contenuti né un semplice facilitatore di competenze. È, piuttosto, il custode della risonanza – nell'accezione proposta da Hartmut Rosa (2020) –, colui o colei che rende possibile l'accadere di incontri significativi fra l'esserci dell'educando e il mondo.

L'educatore è colui che riconosce e protegge la fragilità creativa della *mimesis*; colei che offre spazi e tempi affinché il gioco poetico del “farsi altro” possa accadere – in sé e in coloro che gli sono affidati –, senza costrizioni né schemi; colui che sa *abitare* la relazione in modo autentico, senza dominare, senza dirigere, ma offrendo presenza piena, ascolto incarnato, parola responsiva.

È un ruolo che implica una continua disponibilità al disarmo, alla trasformazione, alla sorpresa.

Se le cose stanno nel modo appena descritto è possibile immaginare quale potrà essere il ruolo dell'intelligenza artificiale in uno sforzo di poeticizzazione dell'azione educativa?

L'intelligenza artificiale può fare già molto: può offrire ambienti, stimoli, narrazioni, può persino generare simulazioni complesse, immagini suggestive. Può essere un ottimo supporto nel rendere disponibili repertori culturali, strumenti espressivi e per facilitare la comunicazione. Ma non può educare poeticamente, nel senso proprio di questo operare. Perché manca di ciò che è essenziale in ogni agire veramente mimesico: l'esperienza vissuta del corpo, del tempo, della vulnerabilità, del limite. L'IA può riconoscere strutture poetiche, può persino imitarle con straordinaria perizia. Ma non sa cosa vuol dire *essere* poesia, cioè incarnare la tensione tra l'identità e l'alterità, tra ciò che si è e ciò che si diventa, tra l'io e l'altro. L'IA può operare una *mimesis tecnica* (una sorta di imitazione senza sentimento), ma non può partecipare alla *mimesis esistenziale*. Non sente, non desidera, non teme. Non si trasforma davvero.

Perciò, l'IA può aiutare l'educatore, ma non può sostituirlo. Può aiutare nel reperimento di materiali poetici, ma non può nutrire poeticamente. Può supportare, elencare e anche produrre, ma non risuonare. E senza risonanza non ci può essere educazione poetica per come qui l'abbiamo definita.

Ciò che allora si profila è una co-esistenza differenziata e consapevole: l'educatore come soggetto relazionale, poetico, capace di incarnare la *mimesis* e favorirne il fiorire nell'altro; l'IA come strumento al servizio di un disegno pedagogico più ampio, che non perda mai di vista il primato dell'incontro umano.

In the light of a *pedagogy of mimesis*, the educator is neither a mere transmitter of content nor a neutral facilitator of skills. Rather, they are the *custodian of resonance*, in the sense proposed by Hartmut Rosa (2019, 2020; Fricker, 2022) – the one who enables meaningful encounters between the learner's presence in the world and the world itself.

The educator is the one who recognises and protects the creative fragility of *mimesis*; who opens up spaces and offers time so that the poetic play of “becoming other” can unfold – both within themselves and in the learners entrusted to their care. They dwell in relationship authentically, not by controlling or directing, but through embodied presence, attentive listening, and responsive, dialogical speech.

Such a role requires a continual openness: to vulnerability, to transformation, to the unpredictable arrival of the new.

But if this is the educator's role, then what, if anything, can artificial intelligence contribute to an educational process grounded in poetry and *mimesis*?

AI can already do much. It can create immersive environments, generate narratives, and offer evocative simulations. It can assist in making cultural repertoires accessible, facilitate expression, and support communication. It can be a powerful tool for expanding access to knowledge.

But it cannot educate in the fullest, human sense of the word. Because it lacks what *mimesis* presupposes: the lived experience of the body, of temporality, of vulnerability and finitude. AI can recognise poetic structures, and it can replicate them with astonishing skill. But it does not *know* what it means to be poetic – that is, to live the tension between identity and otherness, between who one is and who one is becoming.

AI can imitate, but it cannot *inhabit*. It does not feel, it does not desire, it does not fear. It does not transform. Its *mimesis* is technical, not existential.

For this reason, AI may accompany the educator, but it cannot replace them. It may offer poetic material, but it cannot *nourish* poetically. It can support, but it cannot resonate. And without resonance, there is no education.

What emerges, then, is not opposition but conscious co-existence: the educator as a relational, poetic subject who embodies *mimesis* and enables it to flourish in others; AI as a tool – powerful, flexible, and potentially enriching – but always subordinate to a pedagogical vision rooted in the human encounter.

Il rischio maggiore è quello di confondere le funzioni, e assegnare all'intelligenza artificiale compiti che solo l'umano può sostenere. Quando ciò accade, si produce una forma di *diseducazione invisibile*: la poesia dell'infanzia viene tradotta in algoritmo, la *mimesis* ridotta a performance, l'empatia sostituita da riconoscimento vocale.

Ma se l'educazione vorrà essere atto poetico, allora l'essere umano – nella sua finitudine, nella sua corporeità, nella sua capacità di desiderare e soffrire – resterà insostituibile.

E questa distanza viva, questo dialogare continuo, questa alterità feconda nessuna macchina potrà mai sostituirli. Ma potrà, se ben orientata, accompagnarli. Come un'eco, non come una voce.

The greatest risk is to confuse these functions – to delegate to AI what only a human being can bear. When that happens, an invisible miseducation occurs: the poetry of childhood becomes code, *mimesis* is reduced to performance, empathy is mistaken for pattern recognition.

But if education is to remain a poetic act, then the human being – in their finitude and fragility, in their capacity to desire, to suffer, and to be transformed – will remain irreplaceable.

This vital distance, this ongoing dialogue, this fruitful *alterity*, can never be substituted by a machine. But it can, if wisely guided, be accompanied by one: as an echo but not as a voice.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE (1993). *Poetica*. Milano: Rizzoli.
- DE MAURO, T. (2007). *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.
- DEVOTO, G. (1962). *Origini indeuropee*. Firenze: Sansoni.
- ERNOUT, A., & MEILLET, A. (1959). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots. Quatrième édition*. Parigi: Librairie C. Klincksieck.
- HALLIWELL, S. (2009). *L'estetica della mimesis. Testi antichi e problemi moderni*. Palermo: Aesthetica.
- MANN, S.E. (1984/87). *An Indo-european comparative dictionary*. Amburgo: Helmut Buske Verlag.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- PLATONE (2007). *Repubblica*. Milano: Rizzoli.
- RIZZOLATTI, G., & SINIGAGLIA, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- ROSA, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- UNGARETTI, G. (1974). *Soldati*. In Id., *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.
- ZAMBRANO, M. (2016). *Chiari del bosco*. Milano: Se.
- ZINGARELLI, N. (1970). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

References

- ARISTOTLE (1995). Poetics. In Aristotle, Longinus, Demetrius, *Poetics. On the Sublime. On Style* (pp. 3-144). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DE MAURO, T. (2007). *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET.
- DEVOTO, G. (1962). *Origini indeuropee*. Firenze: Sansoni.
- ERNOUT, A., & MEILLET, A. (1959). *Dictionnaire étymologique de la Langue Latine. Histoire des mots. Quatrième édition*. Parigi: Librairie C. Klincksieck.
- FRICKER, C. (2022, August 31). *Resonance Pedagogy 101*. Bristol Institute for Learning and Teaching. <https://bilt.online/resonance-pedagogy-101/>
- HALLIWELL, S. (2002). *The aesthetics of mimesis: Ancient texts and modern problems*. Oxford: Princeton University Press.
- MANN, S.E. (1984/87). *An Indo-european comparative dictionary*. Amburgo: Helmut Buske Verlag.
- NUSSBAUM, M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PLATO (2013). *Republic, Vol. I: Books 1-5*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- RIZZOLATTI, G., & SINIGAGLIA, C. (2008). *Mirrors in the brain: How our minds share actions and emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- ROSA, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Cambridge, UK: Polity Press.
- ROSA, H. (2020). *Pedagogia della risonanza: Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé Morcelliana.
- UNGARETTI, G. (2004). Soldati – Soldiers. In R.L. Payne, *A Selection of Modern Italian Poetry in Translation* (pp. 114-115). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- ZAMBRANO, M. (2016). *Chiari del bosco*. Milano: Se.
- ZINGARELLI, N. (1970). *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

La chiarezza dell'enigma: la precisione dell'abisso come splendore, radice e mancanza di una bellezza possibile

Emanuela Mancino

Professoressa associata, Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

La poesia si configura come necessità epistemologica e antropologica: un'azione che implica scavo, gesto, costruzione di senso. Radicata nel *poiein*, opera in profondità sulla lingua, tenendo insieme chiarezza ed enigma. La parola poetica implica un processo di precisione e responsabilità, capace di nominare e preservare.

La riflessione propone il paradigma poetico come opzione educativa che valorizzi la relazione: tra soggetto e linguaggio, tra umano e natura, tra conoscenza e tempo. La parola poetica si configura come evento ontologico che eccede l'uso e sottrae il soggetto al dominio. È esposizione al mistero, apertura all'alterità, invocazione etica. Non conduce a verità oggettive, ma genera tracce di senso e percorsi di ricerca.

L'attenzione poetica, intesa come gesto, si fa possibilità di esistenza altra, oltre la rappresentazione e il possesso del linguaggio.

PAROLE CHIAVE: parola, voce, gesto

Ascoltiamo per svezzarci.
H. Arendt

1. La precisione dell'abisso. Alle radici dello scavo

Che la poesia non sia ornamento, ma necessità, lo dice la sua stessa voce, fatta di gesto, di azione, di scavo. Il *poiein*, il verbo proprio, la radice antica del fare poesia si colloca a contatto con la materia, è un agire che provvede all'ordine e al disordine e lo fa attraverso l'esperienza misteriosa della voce, della lingua, del discorso. Ma il mistero non risiede nella dimensione fascinosa o trasognata dell'ispirazione.

Lo scavare insegna ad andare in profondità con rispetto, per evitare che le pareti della memoria crollino, per nominarne gli strati, andando incontro al senso. Dallo scavo si trae precisione e rischio, responsabilità e capacità di tenere insieme, di portare in salvo e di riconoscere le cose attraverso i nomi, i suoni, i silenzi.

Il titolo di questo testo muove da una contraddizione: chiarezza ed enigma che vengono posti vicino, nella stessa enunciazione. I termini vengono messi in relazione, come fa il gesto poetico. Chiarezza ed enigma creano una relazione, un laccio poetico con l'umano, con la natura, con il loro stesso differire.

Derrida parlava e scriveva di *différance*, usando la "a" e non la "e" perché la voce e l'orecchio del francese non distinguono la pronuncia, ma la grafia sì: perché la differenza si rivela attraverso tratti. È in questi tratti che ci muoviamo in cerca di indizi. È attraverso la parola che fa segni che sentiamo e proviamo quanto il gesto del poeta, la scrittura (ma prima ancora era la voce) è gesto di presenza.

La poesia risiede anche nello scarto, fa fare al pensiero un salto di vertigine: pensare non è cogliere qualcosa che sta nelle parole, ma tra le parole.

E non solo. Anche le parole dicono che potevano non essere dette.

La parola, in quanto gesto che fa, mostra contraddizioni; è chiodo che ci crocifigge sulla carta (Majakowskij, 2007) o inchioda addirittura chi scrive, come raccontava Mario Luzi (1999).

La parola possiede una doppia natura, essendo capace di ferire e ricucire, insieme; i chiodi fissano il dolore alla realtà, mentre fissano il senso, mentre nel taglio possono ricucire l'invisibile, attraverso voci che sono corpo e spirito, segni che sanguinano, ferite che attraversano (perché la ferita è attraversamento, fissurazione, osava dire Barthes).

Il senso che ne deriva è capace di mostrare tensione: mentre si nomina ciò che è difficile esprimere, lo si espone e quindi lo si fissa, in modo doloroso e rischioso. Ma mentre dice, la parola indica e confonde, perché dà forma, orienta, crea nessi. E quindi legami. E quindi possibilità.

La parola è un evento ambivalente.

Nel gesto che contraddice e che espone si manifesta la verità operativa del linguaggio: la parola poetica non è mai semplice veicolo di significato, ma pratica simbolica che traccia il senso nella carne del mondo. Non vuole riempire vuoti o colmare assenze: vi si pone, trova spazio e luogo. Così distanza e differenza non sono ostacoli, ma stati e condizioni originari del senso stesso. Un senso che nasce nella traccia, nel gesto che si compie come scrittura vivente. La chiarezza della parola non coincide con la trasparenza, ma come il fare, il movimento, la pratica che si mostra proprio mentre avviene (il *poiein* nel suo momento durevole); è una chiarezza di tragitto, di percorso, di metodo. Non è evidenza di oggetto. È un andare che dialoga con l'interiorità nel momento in cui fa segni del proprio esistere. Così la parola non rappresenta, ma è uno spazio, un luogo in cui il soggetto esercita il senso, dove l'io non arriva a possedersi, ma a interrogarsi, esponendosi.

La si avverte quasi in un fondo, la parola. Lì dove si attende un senso.

E il senso non lo si afferra. Ci si dirige: ne risulta che il gesto poetico è un'esperienza linguistica, è un vissuto.

La lingua, il dire, sono quindi strumenti propri di un andare, tra nascondimenti e aperture. Quel che si cela appare più vero non perché possieda un

contenuto di rivelazione, ma perché richiama lo scavo, la fatica, la domanda.

La parola poetica è quindi il lavoro che non vuole fermarsi alla fissità dei chiodi, non vuole dichiarare a lettere chiare cose che non sa, ma si muove tenennando, come indica Montale, accompagnando il mistero fino a non saper dire.

"Ove la parola", scrive Foucault (2006), "non può avere né sonorità né interlocutore, ove non ha nient'altro da dire che sé stessa, nient'altro da fare che scintillare nel bagliore del suo essere" (p. 325) resiste la forza di quel che sembra annuncio, di quel che intende squarciare il silenzio, il tempo ed il tacere delle cose. Ma al poeta non chiediamo profezie, né parole primigenie.

Si cammina tenendo per mano la parola, alleandosi con il linguaggio e non ci si muove verso risposte, ma ci si muove facendo tracce, tracce che sono vere. Sono verità dell'enigma.

La parola è dunque un evento che ci situa all'interno del mistero. Non usiamo la parola, perché non si tratta di un oggetto. La parola ci espone alla responsabilità, ci fa affidare a ciò che ci eccede – che per Lévinas (2012; 2017) è il volto che ci riguarda, l'invocazione, l'etica dell'altro. Addirittura, per Blanchot (1967), attraverso la parola, il soggetto perde il proprio potere, abbandonandosi ad una voce che non si può possedere, ad un enigma proprio del linguaggio che si pone come luogo in cui si abbandona la forma nota di esistenza, per esistere altrimenti.

La forma di attenzione che possiamo acquisire, attraverso il gesto poetico, non aumenta le nostre possibilità di scorgere, distinguere, scoprire, ma diviene una forma di attenzione "vuota", feconda. Sarà poi in questo "vuoto" che potremo colmarci di ciò che non è possibile trattenere, ma che è, anzi, un bene che ci possiede, cui apparteniamo.

Che il linguaggio non sia un semplice mezzo di comunicazione lo assumiamo da Heidegger (1976) che in *Saggi e discorsi* ci illustra come non solo il linguaggio sia la dimora dell'essere, ma come il linguaggio sia anche l'evento in cui l'essere accade. L'idea di abitare questo enigma, questo mistero che non chiede di essere risolto, si trova anche in Blanchot (1967), nell'idea di un linguaggio che lungi dal dare senso, permette il gesto lento e pensoso dell'esitare, del frantumare, dell'alludere: "lo scrittore è colui che si ritira nel luogo in cui niente può essere posseduto, in cui niente può essere affermato, dove ogni cosa si ritira nella notte" (p. 136).

Dire non è azione che si muove a dominare il mistero. Dire è incamminarsi, mettersi sulla via lunga, rischiosa, operosa e inesausta per confrontarsi, prendere posto, interrogare il silenzio, il guardare stesso, l'ascolto stesso.

Un esempio magistrale di tale approccio, che si intende qui sposare e promuovere, è evidente nella scrittura, nella proceduralità a-metodica, nel pensiero che si fa parola nelle opere di Maria Zambrano.

In opere come *Chiari del bosco*, *Filosofia e poesia*, *L'uomo e il divino*, la filosofa spagnola sviluppa quella che lei definisce la "ragione poetica", ovvero un percorso di pensiero e di conoscenza che si costruiscono al riparo dal fine del-

l'oggettivazione, della scoperta, della risposta, lontano dal gesto di dividere, separare, "dissezionare" in modo definitorio, ma capace di ascoltare, accogliere, moltiplicare il *poiein* stesso in continuo velare per poi rivelare: "la parola vera non cerca di possedere la verità, ma di lasciarla essere" (1977 – trad. it. 2004, p. 89). L'enigma, per Maria Zambrano, è ciò che ci fonda e, in tal senso, intraprendere un percorso poetico significa, dunque, accogliere l'andamento della parola che si assume il compito di mostrare l'oscurità, l'abisso, l'enigma.

Non si tratta solo di indicarlo, additarlo o dichiararlo, ma il gesto poetico è dialogante e, soprattutto, è operante. Non nomina contenuti già dati, ma si misura con la materia viva del linguaggio, una materia che non dimentica la propria traccia originaria di confine con l'abisso. La poesia coltiva incessantemente questa esperienza, ponendosi come ambiente simbolico e generativo in cui la verità può sorgere non allontanando ombre, ma custodendo la profondità da cui le cose si intravedono, quando si sceglie di mantenerne viva la vita.

A riprova di quanto la parola costituisca la chiarezza, la verità dell'enigma, valga, in tal senso, il legame che Zambrano disegna tra parola e silenzio e che ci restituisce come fertile, vitale. La parola autentica nasce dal silenzio, non da un muto vuoto, ma dallo spazio che sa accogliere, facendosi grembo di ascolto profondo (simile e vicino alla preghiera e, nella dimensione mistica della filosofia spagnola, alla contemplazione).

2. Lo splendore e la mancanza. La voce come scavo

La parola che deriva da tale visione, si pone come evento fragile, non destinato a chiarire, quindi, ma a sfiorare l'enigma, a custodire l'abisso. Nascendo non dalla volontà o dall'ispirazione, ma da un gesto dinamico più profondo, affine alla dimensione dall'ascolto, della veglia, la parola dialoga con il silenzio: non si annullano reciprocamente, anzi, si rinforzano in valore e responsabilità.

In questo modo, la parola non spiega, ma tocca l'abisso ed il mistero irriducibile della parola. Di una poesia può restare "quel nulla di inesauribile segreto" (29 giugno 1916, 2003) o rimane lo scavo che nel silenzio di Ungaretti fa trovare una parola, in relazione alla "mia vita".

E nella traccia di Ungaretti, ci sono parole che risuonano per il loro insistere, proprio rispetto all'abisso. La prima è un verbo: "trovo".

La poesia, quando si intrecci sinceramente all'enigma, quando rischiari il proprio essere enigma stesso, apre per il poeta e per chi sia sul cammino poetico – attraverso un logos che è sensibile per Maria Zambrano – un itinerario di *ricerca*.

Ecco allora che la poesia è una forma di indagine, di domanda, di pensiero; è itineranza, transito, fatica. La riflessione pedagogica sul poetico, mediata dagli autori considerati, vuole riprendere ancor più energicamente la nozione del *poiein*, fin quasi a immaginare di sostituire il termine *poetico* con *poietico*, per evidenziare il "fare" e per dare ancor più rilievo all'azione che fa, piuttosto che alla "cosa fatta".

Il *trovo* di Ungaretti rimanda alla pratica, all'esperienza, ad una certa profonda e sofferta coerenza creatrice. Siamo lontani dal gesto momentaneo, dall'ispirazione che, al contrario, presenta momentanei lampi, potenti incursioni di emozioni e pensieri che fanno parlare l'ardore, spesso senza dar voce a quell'ardore che si muove (*già*) dentro le parole.

In più, la parola scavata ha un luogo, una pertinenza, una caratteristica individuale, personale, intima: "nella mia vita". Ciò non significa che la poesia non incontri il carattere universale del sentire, anzi. Però questo incontro è reso possibile dalla dimensione "zambranianamente sensibile" della ricerca e dell'abisso di Ungaretti. È lì, in quel *tra* che separa e unisce poesia e corpo, facendosi linguaggio, spazio dell'evento, fessura e apertura tra la ricerca di ciò che coincide e l'esperienza di ciò che separa che la poesia pensa e ci fa pensare.

Pensiamo alla parola detta, alla prima parola ascoltata: sentiamo quanto il linguaggio possa essere la ricerca di un mezzo capace di *scavare persino nell'aria*, come fa la sonorità della pronuncia, per affidarsi a ciò che è transitorio come il vento, come l'ascolto, come il richiamo della parola che interpella.

La poesia pensa fino a trascendersi mentre si compie: dallo spazio del particolare fino agli istanti di incontro con l'ampiezza dell'universale non percorre la strada della validità imperitura del dire, perché non riproduce l'esistente, ma si fa (si fa, proprio dal *poiein*) segno vivo di quella impenetrabile originarietà che riconsegna al "suolo del proprio fondamento ontologico" (Croce, 1929, p. 150), alla radice più nascosta dell'esperienza della voce, il gesto stesso di dire.

Il mondo poetico ci presenta la possibilità pedagogica della modalità acustica di esistere, perché ci fa mettere in ascolto non solo e non già della voce, ma del lavoro stesso del linguaggio. Il poeta invita e spesso guida chi lo legge a quella che Arendt (2007) definì la "perseveranza dell'ascolto" (p. 472). La parola poetica ascolta il mistero perché in esso ci permette di risuonare:

*Ma essi sono, sì,
il nostro fogliame d'inverno, il nostro scuro
sempreverde, uno dei tempi dell'anno segreto –
non solo tempo – ma luogo, domicilio, letto, suolo,
dimora*
(Rilke, 2007, p. 27).

La voce poetica permette questa perseveranza dell'ascolto perché si compie, di volta in volta, come gesto che rivela il mistero o attraverso cui il mistero stesso si rivela. E il nostro ascolto prende dimora in tale spazio che la poesia allestisce. Ma non si tratta di uno spazio compiuto. Il dolore cui allude Rilke non è chiuso e nascosto perché le parole lo rivelino. Anzi: la parola poetica fa sì che tutto ciò che in noi è chiuso, scuro, sempreverde, che ci fa ammutolire, che impedisce il lamento e la voce, esca a per-suonare con le parole dell'altro. Non per coincidenza, ma per risonanza.

L'esperienza della consonanza pare prodursi, piuttosto, nel silenzio, lì dove

le parole sembrano avere la funzione di rendere percepibile quel che è tacito: “la felicità della più stretta prossimità è senza parole” (Arendt, 2007, p. 647).

L'abisso del dire è splendore, radice e mancanza di una possibilità di bellezza che abbiamo il dovere di promuovere ed educare perché quella perseveranza di cui parla Arendt è proprio la durevolezza della capacità che abbiamo di risuonare in una rete di intrecci, di esistere insieme a suoni, mondo, voci, ascolto. Si tratta di esistere, quindi, al plurale ed anche in relazione ad un tempo capace di preservare ciò che del mondo cambia, quel momento in cui il *poiein* è atto che trasforma.

Il momento in cui accade la poesia è momento durevole perché è “qualcosa di immortale ottenuto da mani mortali” capace di divenire “concretamente presente, per risplendere ed essere vita, per risuonare ed essere udita, per parlare ed essere ascoltata” (Arendt, 1989, p. 120).

3. La chiarezza e le sue mancanze

In questo nesso originario che collega il linguaggio alla voce, al canto, troviamo la dimensione della temporalità. La parola poetica è presente.

“La storia nasce quando si narra e si canta”, ci insegna Zambrano (2011, p. 207). Racconto, poesia, canto si pongono come architetture del tempo che costruiscono ora armonie, ora strappi. In più, l'origine sonora del fare poetico, la *perseveranza* del sentire che suggerisce il *poiein*, fanno sì che la chiarezza presente – temporale – del dire non sia una risposta, non sia la richiesta che esige la ragione o le ragioni delle cose, ma sia domanda che si pone in ascolto.

La poesia non vuole coincidere con le cose, anche quando si muova con figure che mimano il suono ed il vibrare acustico del mondo, ma intende tornare al ritmo della materia e del corpo.

La poesia non è rappresentazione delle cose, ma risonanza. La parola non cerca di dire, ma di risuonare, ponendosi di fronte alla voce delle cose, al loro suono (che è profondo, richiede attenzione, abitudine all'abisso, al mistero).

È per questo che il *poiein* è verbo che e-voca: non si appropria, ma si pone nel luogo in cui lascia essere la voce delle cose, ascoltando in silenzio il momento in cui il reale ed il sentire cominciano a cantare. Per questo, per esempio, per Maria Zambrano, la poesia è pensiero aurorale, logos sensibile che torna allo stato nascente.

In “Poeticamente abita l'uomo”, Heidegger afferma che la poesia non è linguaggio su qualcosa, ma linguaggio che apre lo spazio in cui le cose possono mostrarsi, apparire. La parola, il linguaggio poetico, sono eventi di apertura dell'essere. Nel nominare si fonda l'essere perché è nello spazio sonoro, ontologico, che non si coincide con le cose, ma ci si pone lì dove ogni cosa canta la propria origine, nella sonorità. Per questo la poesia sta, è sull'orlo, ne è la metrica (cfr. Zambrano 1991 – trad. it. 1996; 1996 – trad. it. 2002). E si tratta di una misura che ordina senza chiudere, che ritma senza intrappolare.

La metrica è mobile, fa canto, ritmo, andamento. È itineranza.

Persino ciò che è oscuro può essere posto in visione, attraverso la parola. Non per intenderlo, ma perché ci si possa sporgere. La parola proietta le ombre, l'abisso. Lo rende visibile per segni.

Ed ecco cosa fa la poesia: proietta. Fa guardare, pone davanti, proietta. E proprio mentre rischiarata, chi la pronuncia sente che il mistero non si può dire. Così per Celan, così per Picard, così per Zambrano, così per Ungaretti... così la parola si fa muta.

Parola e silenzio come atti, come gesti che plasmano. Parola che dialoga col suo proprio tacere, affacciandosi sempre all'opzione di non dirsi, di non darsi, confrontandosi con la capacità stessa del parlare, con la possibilità che non si riesca a dire, che qualcosa privi anche del fiato, dell'aria. E che quindi non si possa scavare nel vento, non si possa proferire parola.

Del resto la parola scritta si e ci mette continuamente in dialogo con lo spazio, con la pausa, con il silenzio, così come con il bianco. Quando va a capo fa respirare il corpo. Ogni pausa ci ricorda che c'è la voce, che poteva non esserci. Che ogni voce si confronta con il silenzio e con lo spazio intorno. La parola dona importanza al tacere. Così come il silenzio fa respirare le parole nello spazio. E con noi stessi.

Il dinamismo che deriva da tale inesausto dialogo ci fa confrontare con i chiodi del dire, con la voce intorno, delle cose e degli altri. La poesia, così, fa spazio. E in questo spazio il pensiero rallenta, ci fa indugiare, alla maniera in cui il corpo prende aria, soffia, tace. Così facciamo pause e soste nel respiro, accorgendoci del nostro sperare, attendere, rivolgere lo sguardo indietro o avanti, nel sostare. Accostando il sentire ed il pensare ad una durata che si infrange con la riga e con il limite della frase, della rima, come avviene con alcune figure retoriche che ci sbarrano la strada della voce perché così possiamo notare che stavamo cantando.

Il pensiero si ferma e si afferma accanto al *poiein* che è voce e così impariamo che non dura già fatta, ma richiede che la si faccia, che ci sia operatività, perché accada. Sempre e di nuovo.

Il mistero è bocca che si chiude, si serra, tace. Parlare è sempre negoziare con tali dimensioni. Sia nel fare e nel farsi della parola, sia nell'ascolto: la poesia insegna un comportamento importante, ovvero quello di osservare il silenzio (Mancino, 2013; 2014), di rimanere in ascolto, di provare a far ingresso nelle lettere senza dire le proprie, cercando di non decifrarle alla luce di ciò che è stato sentito o è risentito, noto, impersonale e neanche aspettandosi la rivelazione, la parola che giunge da lontano a dire verità. La parola poetica ci fa stare nella sua e nella nostra voce più intima: ci fa entrare in uno spazio che è sia precedente che successivo, che è ora, ma anche prima, che è davanti, ma anche interno.

Solo in tali condizioni lo sguardo poetico e l'ascolto poetico possono dischiudersi insieme; Maria Zambrano usa suggestivamente la parola “uni-sono”. Il guardare le parole permette di sentirle. La voce, con il suo senso, dialoga con

il silenzio divenendone misura e reciprocità, affinché la parola non sia “termine”, “fine” e perché il silenzio non sia assenza, mancanza.

L'apprendimento che il poetico permette riguarda la bellezza di questa difficile dimensione dell'orlo che ci fa sporgere sull'abisso, che ci mette in pericolo alla maniera di Nietzsche e di Zambrano, ovvero ci fa chiedere di noi, nel tempo, nel rischio, recuperando ogni volta l'infanzia stessa del dire come possibilità continua.

L'invito poetico dell'enigma è quello di accorgersi di quanto l'uomo parli a bocca stretta, inchinandosi davanti a profezie lontane, non prestando orecchio alla materia del vivere che ci circonda, quando è, invece, nell'ascolto di ciò che risuona che si impara a dire e quindi anche a ricevere, imparare. Tentando poeticamente di aderire ad un approccio filosofico come “pratica di vita pensata” (Mancino, 2022), lo stupore della parola non sarà esperienza di rivelazione, ma modalità dinamica di stare al mondo e di apprendere, accorgendoci che nella meraviglia sono gli occhi ad aprirsi e che questo vissuto è potenzialmente incessante, come il dire:

“Le cose che tu dici hanno in sé quel fastidio di ciò che avviene tutti i giorni. Tu dai nomi alle cose che le fanno diverse, inaudite, eppure care e familiari, come una voce che da tempo taceva. O come il vedersi improvviso in uno specchio d'acqua, che ci fa dire: ‘chi è quest'uomo?’” (Pavese, 1947, p. 23).

Riferimenti bibliografici

- ARENDE, H. (1989). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- ARENDE, H. (2007). *Quaderni e diari 1950–1973*. Vicenza: Neri Pozza.
- BLANCHOT, M. (1967). *Lo spazio letterario*. Torino: Einaudi.
- CAMPO, C. (1987). *Gli imperdonabili*. Milano: Adelphi.
- CELAN, P. (1993). *La verità della poesia* (G. Bevilacqua, Cur.). Torino: Einaudi.
- CROCE, B. (1920). *Nuovi saggi di estetica*. Bari: Laterza.
- FOUCAULT, M. (2006). *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane* (7^a ed.). Milano: BUR.
- HEIDEGGER, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- LÉVINAS, E. (2012). *Parola e silenzio e altre conferenze inedite al Collège Philosophique*. Milano: Bompiani.
- LÉVINAS, E. (2017). *Eros, letteratura e filosofia*. Milano: Bompiani.
- LUZI, M. (1999). *L'opera poetica*. Milano: Mondadori.
- MAJAKOWSKIJ, V. (2007). *Flauto di vertebre*. In *Prime poesie 1912-1915*. Firenze: Passigli.
- MANCINO, E. (2013). *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*. Milano: Mimesis.
- MANCINO, E. (2014). *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*. Milano: Mursia.
- MANCINO, E. (2022). *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo*. Milano: Francoangeli.
- PAVESE, C. (1947). *Dialoghi con Leucò*. Torino: Einaudi.
- RILKE, R. M. (2007). *Elegie duinesi*. Milano: Baldini & Castoldi.
- UNGARETTI, G. (2003). *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.
- ZAMBRANO, M. (1977). *Claros del bosque*; trad. it. *Chiari del bosco*. Milano: Mondadori. 2004.
- ZAMBRANO, M. (1990). *I beati*. Milano: SE. (Trad. it.).
- ZAMBRANO, M. (1991). *Hacia un saber sobre el alma*; trad. it. *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Cortina. 1996.
- ZAMBRANO, M. (1996). *Filosofia y poesía*; trad. it. *Filosofia e poesia*. Bologna: Pendragon. 2002.
- ZAMBRANO, M. (2008). *L'uomo e il divino*. Roma: Edizioni Lavoro.
- ZAMBRANO, M. (2011). *Luoghi della poesia* (A. Savignano, Cur.). Milano: Bompiani.
- ZAMBRANO, M. (2012). *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, morte, pietà*. Milano: Mimesis.

Educazione poetica come principio speranza: i linguaggi artistici per la formazione

Francesca Antonacci

Professoressa ordinaria, Università degli Studi di Milano-Bicocca

ABSTRACT

Il connubio tra linguaggi artistici e pedagogici non è nuovo, né straordinario, ma gode di una lunga tradizione e molte esperienze, tuttavia ha bisogno di essere continuamente ripreso, valorizzato e raccontato, perché, a dispetto della vasta letteratura, si trova a doversi giustificare di fronte a una cultura sempre più orientata alla spendibilità immediata di ogni esperienza formativa e all'accreditamento di competenze. Il Corso di laurea magistrale in Linguaggi artistici per la formazione è stato istituito nell'a.a. 2024-25, presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca, per formare professionisti capaci di lavorare nei contesti pedagogici grazie a mediatori artistici e linguaggi espressivi, performativi, corporei e partecipati. In questo contesto il riferimento a un'educazione poetica attinge alla speranza come principio riflessivo e critico e non come vaga aspirazione fumosa, per il suo carattere metabolico, aperto, possibilitante, al fine di dare una connotazione migliorativa e impegnata alla formazione.

PAROLE CHIAVE: linguaggi artistici, speranza, educazione poetica

Spesso giudichiamo infantile questo bisogno di provare meraviglia, eppure non riusciamo a liberarcene. Ciò che ci appare degno di essere amato è sempre ciò che ci sconvolge, è l'insperato, l'insperabile. Come se, paradossalmente, la nostra essenza consistesse nella nostalgia di raggiungere ciò che consideravamo impossibile.

Georges Bataille, Lascaux. La nascita dell'arte

1. Linguaggi artistici per la formazione

Il nuovo Corso di laurea magistrale in Linguaggi artistici per la formazione è stato istituito nell'a.a. 2024-25 presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca. Nato con l'intento di coniugare la vocazione pedagogica del Dipartimento con quella artistica, maturata da numerosi docenti, ha preso ispirazione dallo stesso fon-

datore, Riccardo Massa, che ha tenuto, nel primo anno di insegnamento nel neonato Ateneo, un corso di Filosofia dell'educazione dal titolo *La peste, il teatro, l'educazione* (Antonacci & Cappa, 2001) e, parallelamente, un laboratorio teatrale del tutto inedito. Quest'ultimo non aveva la finalità di formare degli attori, né di insegnare delle tecniche attoriali ad educatori, ma di educare poeticamente, praticando il *training* e la realizzazione della messa in scena di uno spettacolo, tratto liberamente da *Lo stato d'assedio* di Albert Camus. In tale contesto Riccardo Massa ha fatto esperienza, con il gruppo di studenti e due giovani assistenti, Francesco Cappa e la sottoscritta, di quella che ha definito la metafora teatrale, cioè la stretta connessione tra la dimensione dell'arte teatrale e dell'arte educativa. Essa postula una relazione metaforica di rispecchiamento, con finalità euristica, tra qualcosa che viene fatto sulla scena, per rappresentarlo di fronte a un pubblico in forma essenzializzata e ciò che viene fatto nel contesto protetto (e altrettanto essenzializzato) dell'educazione. Teatro e educazione, nella teoria di Massa sono pertanto contenitori simbolici e materiali dove fare esperienza in forma protetta, sono spazi di comprensione ed elaborazione, preservati dalla durezza, complessità ed eccessiva caoticità della vita diffusa. A fare da nesso esplicativo tra queste due dimensioni, educativa e teatrale, vi è la dimensione finzionale, perché entrambe, per Massa, si pongono come spazi di elaborazione dell'esperienza, che svolgono una funzione autentificante rispetto alla vita. Dal momento che si tratta di esperienze protette, dove riprendere, raddoppiare – *mimesicamente* – la vita, essa vi appare concentrata, essenzializzata, confermando “il paradosso che fa della finzione la parte più vera della verità. La finzione ci renderebbe autentici: attraverso una simulazione, una finzione, si inverte la possibilità di accedere a una dimensione più autentica di quella che caratterizza la vita quotidiana” (Ivi, p. 35).

A partire da questa intuizione di relazione metaforica tra il teatro e l'educazione, numerosi studiosi hanno lavorato negli anni successivi, trovando nel Dipartimento un terreno fertile per ricerche, progetti, studi che ponessero in dialogo l'arte e i suoi molti linguaggi con il mondo pedagogico.

Nel Dipartimento è nato un laboratorio di ricerca PEPAlab, (acronimo di Performative, Expressive and Participate Arts), che ha raccolto molti studiosi e realizzato numerose iniziative di ricerca, didattica e terza missione¹, come corsi, Spring School, seminari, convegni, progetti di ricerca, convenzioni con enti culturali, musei, associazioni, sempre relativamente alla commistione tra linguaggi pedagogici e artistici.

La progettazione di un Corso di laurea magistrale ha richiesto la messa a sistema della rete di competenze dei docenti, nel presentare un'offerta formativa solida, innovativa e rigorosa, e il confronto con le realtà operanti nel settore, che hanno testimoniato una carenza di competenze professionali nell'incontro tra mondo pedagogico e mondo artistico e un bisogno di professionalità preparate ad affrontare le sfide del contemporaneo. Musei, enti culturali, teatri,

¹ Cfr. sito <https://www.formazione.unimib.it/it/pepalab>.

centri della danza, del circo contemporaneo, musicali, cinema, associazioni, fondazioni, ma anche realtà del privato sociale e istituzioni, oltre al mondo della scuola, hanno raccontato di come siano importanti le esperienze, le idee e i pensieri di professionisti capaci di tenere insieme le dimensioni della formazione e dello sviluppo trasformativo dei singoli e delle comunità con quelle della cultura artistica, al fine di sviluppare una nuova sensibilità di superamento della contrapposizione così semplicistica e superficiale tra ciò che è utile e ciò che è bello.

In questa direzione il Corso di laurea magistrale si pone come progetto la formazione di pedagogisti specialisti in linguaggi artistici, che padroneggino “abilità complesse, conoscenze specialistiche e strumenti metodologici per la ricerca, la sperimentazione, la prevenzione, l'osservazione, la valutazione, l'intervento nei contesti dell'apprendimento permanente, grazie a mediatori artistici e linguaggi espressivi, performativi, corporei e partecipati. Professionisti che intervengano in contesti formativi, organizzativi e di valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale, sia pubblici che privati, sia nella normalità che nel disagio, come i servizi alla persona e alle comunità, i contesti organizzativi aziendali, il Terzo Settore, la Pubblica Amministrazione, gli ambiti socio-sanitari e socio-educativi, le realtà culturali e artistiche e di valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale, sia pubbliche che private”².

L'ambizione del corso è quella di realizzare un percorso formativo con un approccio integrale, che sappia parlare alla mente, al corpo e al cuore degli studenti, grazie a insegnamenti sensibili a didattiche innovative, attive, partecipative, realizzate in aula, all'aperto, in luoghi dell'arte, sul territorio; grazie a corpose esperienze di laboratorio che ingaggino diversi linguaggi espressivi e corporei e grazie a tirocini nei luoghi delle molte realtà che hanno contribuito a modellare il progetto formativo, insieme ai docenti, negli anni che hanno preceduto l'attivazione del corso. Innestato nel corso è stato anche attivato un progetto di ricerca permanente sulle didattiche innovative, attuate grazie all'incontro tra mondo pedagogico e artistico.

2. Arte e formazione

Il connubio tra linguaggi artistici e pedagogici non è nuovo, né straordinario, ma gode di una lunga tradizione e molte esperienze che non abbiamo la pretesa, né la possibilità di affrontare qui se non con qualche riferimento tra quelli più prossimi (Antonacci, 2025; Antonacci & Berni 2024; Cappa, 2016; Carriera, Luini & Zuccoli, 2025; Dallari, 2005; Dewey, 2020, 2023; Farnè, 2006, 2022; Ferri & Schiavone, 2021; Gennari, 1994; Ghezzi, 2010; Mancino & Zapelli, 2011; Mottana, 2010; Musai, 2007; Scaramuzzo, 2013, 2024;

² <https://www.formazione.unimib.it/it/orientamento/profili-professionali/pedagogista-specialista-linguaggi-artistici>.

Scardicchio, 2012; Zuccoli, 2020). Tuttavia è un connubio che ha bisogno di essere continuamente ripreso, valorizzato e raccontato, perché, a dispetto della vasta letteratura, si trova a doversi giustificare di fronte a una cultura sempre più orientata alla spendibilità immediata di ogni esperienza formativa e all'accatastamento di competenze. I linguaggi dell'arte in ambito formativo invece non sono "spendibili" nel senso più retrivo del termine, che pensa alla formazione come a un processo deterministico, dove, a fronte di obiettivi, si ottengono dei risultati univoci e quantificabili. In questa direzione si progetta, si comunica e si vende la formazione sempre più come un processo di addestramento di abilità decontestualizzate e utilizzabili al bisogno nel mondo del lavoro, o, sul modello neoliberalista, di competenze come attributi associati ai profili, in una logica sommativa di pacchetti da acquisire per diventare un *homo curriculum* sempre più completo, adatto e appetibile per il mercato (Pippa, in Mancino & Rizzo, 2022). Tali soggettività, fondate sulla numerosità di pagine del proprio CV, da colmare di elenchi di attività, esperienze, titoli e *job title* per compensare delle presupposte lacune intrinseche, accumulano competenze come fossero "cose", elementi che è possibile ridurre a descrittori, semplificare e reificare per completare soggetti altrimenti incapaci, inadatti, inesperti. Al contrario il vero volto delle competenze, a maggior ragione quelle *sottili* esercitate nell'educazione poetica, è qualcosa che non può essere contenuto in punti elenco, ma rivela una natura alchemica e misteriosa, complessa e ambivalente, piena di aporie e contraddizioni (Cepollaro, 2008).

Eppure, al tempo stesso, pensare la formazione in una dimensione poetica non significa richiamarsi a un mondo idealizzato delle favole belle, bonificato, tinto di colori pastello, ripulito di ogni asperità e fatica. Né parimenti significa perdere tempo o bamboleggiarsi con le discipline artistiche o lavorare sui propri sentimenti, come vuole una retorica che relega tali linguaggi nel tempo libero e ozioso, o nel mondo degli affetti ed emozioni, tagliando l'umano come fosse a spicchi.

Al contrario la via poetica chiede uno sforzo generativo, perché nasce dall'urgenza di comunicare un *sensò*, magmatico, complesso, urgente, che preme per emergere. Più spesso tale senso è legato a dimensioni profonde e significative per l'umano, volte a definire la sua posizione nel mondo, qualcosa di urticante e difficile da ascoltare, inattuale (Attinà & Broccoli, 2021) e che, proprio a causa di tale inattualità, trova un pubblico recalcitrante, o assente, sempre più alienato nell'era della distrazione generalizzata.

Inoltre, a sfatare l'immaginario dell'artista sfaccendato e ozioso – che pure preserva un fare non strumentale, ma piuttosto inoperoso e autotelico (Agamben, 2017; Bataille, 2014) –, è l'imprescindibilità della tecnica, perché i cantori del linguaggio poetico, in tutte le sue modalità espressive (pittorica, musicale, plastica, performativa, visuale, letteraria, ...), si trovano ad usare strumenti peculiari, inediti, complessi per dare forma a qualcosa di ineffabile, indicibile. Gli artisti in effetti percepiscono la propria disciplina come la risposta a una "chiamata" o "vocazione" (Cobb, 1999), che proviene da un altrove.

Per questo motivo i linguaggi dell'arte hanno una natura relazionale: perché l'opera è sempre per un pubblico, anche quando non lo trova, perché è arrivata troppo presto o in modo troppo radicale. Essa dà voce, per tramite dell'artista, sia ai singoli, sia ad intere comunità: a quanti ne riconoscono il potere di rispecchiare degli elementi significativi e autentici della propria vita. Per tali messaggi scomodi i linguaggi ordinari, quelli del quotidiano, quelli netti e ortogonali, quelli più esplicativi, risultano inadatti, poveri e riduttivi, quindi è necessario esercitarsi in altri, più ricchi, polisemici, ambivalenti, oppure forgiarne di nuovi, per trovare espressioni adeguate. Lo sforzo poetico è pertanto quello che segue una tensione, non la ostacola, ma al contrario si cimenta per incanalare in un percorso irto di ostacoli. In questo processo si percepisce che lo sforzo attuato è lo stesso che consente di percepire la propria attività espressiva come autentica e vibrante. Come aveva intuito Riccardo Massa, nella relazione metaforica tra pedagogia e teatro "il potere liberatorio del teatro non è mai un effetto spontaneistico, vitalistico, espressivistico, ma consiste in questa sua capacità di ristrutturare, in modo controllato, un campo di esperienza formativa" (Antonacci & Cappa, 2001, p. 68). E ancora, dalle parole del regista mistico a cui Massa si è ispirato: "riteniamo che la composizione artificiale non solo non limiti il processo spirituale ma che in realtà, gli spiani la strada" (Grotowski, 1970, p. 23). In questo senso il linguaggio poetico, lungi dall'essere qualcosa di naturale, nel senso di ottenuto senza sforzo, in modo spontaneo, è il risultato di una tecnica molto affinata, che richiede un lungo e meticoloso lavoro di perfezionamento: richiede una disciplina, delle metodologie e tecniche specifiche. Sta in questa fatica della forma, il legame profondo con il pedagogico, nella *formazione*, perché nel dare un aspetto o figura adatta, si esercita una fatica generativa, che favorisce la trasformazione. Nel comportamento naturale non si esercita alcuna fatica, si perpetra il sempre uguale, non cambia nulla, non si fa esperienza, nell'accezione deweyana (2014). Ed è questo il valore pedagogico delle arti: che sono volte al superamento di sé, incanalando le energie di cambiamento a "essere di più", a "diventare più umani" (Freire, 2011, 2014a e b). In questo senso la pedagogia freiriana indica nell'incompiutezza una condizione di cui prendere coscienza e su cui operare con un lavoro condiviso e ininterrotto. Nell'accettazione della processualità del percorso formativo, e dell'impossibilità di compierlo una volta per tutte e in modo autonomo, perché "nessuno si educa da solo" (Freire, 2011), si impara a liberarsi dell'ansia da prestazione, tipica del mondo contemporaneo e a procedere lentamente, con gli altri. Diventare sempre più umani è un compito che i linguaggi artistici sanno incarnare, perché l'arte, per come la intendiamo in relazione con la formazione, è il risultato di un processo artigianale, nel senso che non può essere serializzato, ingegnerizzato, industrializzato, ma necessita di un confronto continuo con il corpo-mente dell'artista. Dedicare tempo al perfezionamento delle tecniche, alla preparazione degli strumenti e all'incessante lavorazione del mediatore espressivo significa fare spazio all'altro da sé, cercare la comunicazione, riconoscersi imperfetti e bisognosi del rapporto con

il mondo e gli altri. Anche nella solitudine creativa, l'operatività artistica cerca un legame, non basta a se stessa, eppure la sua incompiutezza non è considerata uno stigma, ma il segno di una postura in ricerca, bisognosa, in cammino, umile, del tutto diversa da quella pettinata e prestazionale apprezzata dal mercato del lavoro.

Inoltre la poetica, nella relazione con il mondo, con la sua matericità e resistenza, affinando le tecniche e confrontandosi con l'alterità delle cose, delle parole, dei suoni, dei colori, costruendo strumenti e macchinari, progettando e realizzando opere, mostra come sia possibile superare la dicotomia tra le due culture, quella tecnico scientifica e quella umanistica (Snow, 2005), perché nel fare poetico la tecnologia è l'interfaccia privilegiata, sia in modo disciplinato, rigoroso, metodico, strumentale che in modo creativo, inventivo e inedito. Arte e tecnologia non sono mai separate, anche se la cultura tecnocratica in cui viviamo si adopera per distinguerle e dividerle, cercando di utilizzare entrambe, per privarle delle loro potenzialità trasgressive e rivoluzionarie.

3. La poetica come speranza

Per come lo abbiamo posto, il paradigma poetico dell'educare è connesso alla speranza, per il suo carattere metabolico, aperto, possibilitante, migliorativo e impegnato. Speranza deve però essere intesa come prassi riflessiva e critica e non già come vaga aspirazione fumosa (Bloch, 2019). Essa è una funzione che dà respiro all'educazione poetica, perché la indirizza in direzioni convergenti, attraverso caratteristiche che ne descrivono le diverse qualità. Infatti una formazione che non si rispecchia in cataloghi di contenuti da erogare, ma in posture, linguaggi e direzioni di senso, deve essere sostenuta da metodologie fondate e non estemporanee e da teorie radicate e non afflati effimeri.

L'educazione poetica è una voce della speranza, perché risponde al desiderio di *evasione* (Lévinas, 2008), nel senso che non si accontenta di ciò che è dato e consegnato nel qui ed ora, ma è continuamente rivolta a una possibile alterità, con una tensione di uscita, di fuga dalla fissità e rigidità di ciò che è quotidiano, consueto, abituale. Non si accontenta della soddisfazione dei bisogni primari (sostentamento, sicurezza, riproduzione), ma desidera affrancarsene, per godere di ciò che non è necessario.

Il fondamento di questo tema è costituito [...] da un bisogno di eccedenza. Così, al bisogno d'evasione, l'essere non appare solamente come l'ostacolo che il pensiero libero dovrebbe superare, né come la rigidità che, invitando alla routine, esige uno sforzo di originalità, bensì come una prigione da cui uscire (Ivi, p. 17).

Questo bisogno è dettato dalla percezione che esiste un altro mondo, effetto del raddoppiamento mimetico (Scaramuzza, 2013; 2024), dove tutto ciò che

qui è dato, può essere là rispecchiato, rappresentato, pensato, giocato, cantato, sognato, danzato, goduto. Là, le cose trovano nuovo posto, perché vi è accolta la loro eccedenza e gratuità.

L'educazione poetica è una voce della speranza, perché è ispirata dall'*immaginazione*. Con questa funzione tuttavia non si deve intendere la sola fantasia, come creazione di irreali, ma una complessa funzione cognitiva: il modo del conoscere che fa uso delle immagini, di metafore, di figure retoriche, di rappresentazioni. Che sia il sogno ad occhi aperti della rêverie (Bachelard, 1993), l'operatività artistica, o il gioco infantile, l'immaginazione è la funzione che guida un'educazione poetica, sostenuta dal mondo delle immagini, anche in questo caso specchi della realtà, che ne amplificano il senso e lo rappresentano (cioè lo rendono presente).

L'educazione poetica è una voce della speranza, perché risponde a un desiderio *relazionale*. Si tratta di un modo di pensare l'educazione che invita a un decentramento, a una postura non focalizzata sul singolo soggetto e i suoi bisogni, ma alla comunicazione, allo stare in rapporto, al comprendersi. In questa direzione ogni modalità di educazione che si avvalga dei linguaggi dell'arte non può avere come obiettivo il saturare di nozioni o conoscenze il singolo individuo, ma l'attuare trasformazioni grazie a nuove dinamiche di relazione e a nuove forme di aggregazione, basate su una comunicazione profonda, densa, ricca. Le relazioni, in questo modello, non sono finalizzate a forme di dominio, ma di comunità, finalizzate a una vita condivisa per lo sviluppo reciproco. Una pedagogia siffatta è ispirata a legami di fiducia e di amore: non si determina a partire da posizioni di potere di un soggetto sull'altro, ma sulla denuncia di ogni forma di prevaricazione, perché è volta alla mutua prosperità (Hooks, 2022).

L'educazione poetica è una voce della speranza, perché è sempre *giovane*. Nella relazione tra generazioni, e in ogni relazionalità asimmetrica, essa coglie un potenziale di transattività che non è sempre e solo diretto da una posizione di maturità verso una più acerba, ma al contrario coglie da ciò che è più immaturo e ancora in potenza un'energia e un desiderio di rinnovamento che spinge in avanti anche i più anziani e "arrivati". Le generazioni che non sono ancora giunte al momento del consolidamento e della rassegnazione, dirigono gli sforzi di questo "non ancora" verso un possibile invero.

L'educazione poetica è una voce della speranza, perché risponde a questo desiderio di trasformazione rendendolo *politico*. I linguaggi artistici non sono esornativi, non abbelliscono la realtà, per renderla più sopportabile, ma danno volto e voce alle imperfezioni, alle ombre e ai problemi del presente, rendendoli manifesti e comunicabili in vista di una loro trasformazione migliorativa. La speranza è qui denuncia della disuguaglianza e dell'ingiustizia sociale, che desidera un riscatto e una promessa di cambiamento. La pratica di coscientizzazione (Freire, 2011), come progressiva consapevolezza delle iniquità e delle sperequazioni non come elementi ineludibili, ma come condizioni da combattere, dirige l'educazione poetica verso una prospettiva più giusta, più bella, più vera.

L'educazione poetica è pertanto e infine una voce della speranza, perché risponde a un desiderio *profetico*. Perché educare con i linguaggi dell'arte consente di sognare l'insperabile, di immaginare un mondo migliore, di anticipare ciò che non è ancora, mostrando un presente in divenire, che non è ancora saturo e compiuto, ma gravido di cambiamenti. La funzione profetica delle arti non è rivolta a un futuro lontano o incerto, riconosce ciò che qui ed ora c'è di sbagliato, storto, traballante, pericoloso per creare *in immagine*, doppia, mimesica, un suo volto possibile, forse incompiuto, ma perfettibile.

4. Conclusioni

Evasione, immaginazione, relazione, giovinezza, politica e profezia sono le parole che colorano l'educazione poetica di speranza, e la fanno coincidere con un'apertura. I linguaggi densi e simbolici dell'arte mal si accasano con la compravendita neoliberista di competenze, con la moltiplicazione e misurazione delle performance, con la standardizzazione dei percorsi formativi, perché sono linguaggi qualitativi, sfumati, inestimabili, difficili da valutare con misure ordinarie e non si fanno comprimere in classifiche da *talent*. Essi meglio si conformano a logiche di dono e di gratuità, eccesso e paradosso, incommensurabilità e radicalità.

Per loro natura, i processi di educazione poetica non saturano la formazione in direzioni contenutistiche, depositarie, bancarie, perché parlano in modo evocativo, complesso, senza definire nettamente, ma spronando lo sguardo con un'attitudine di ricerca, processuale, incompiuta. Parimenti non la saturano in una direzione autoritaria, intollerante, violenta, perché diffidano di ogni forma di prevaricazione e dominio, grazie alla loro natura molteplice, ambivalente, caotica, generosa, guardando verso un altrove più libero e sconfinato. E nemmeno in una direzione definitiva, fissa o completa, perché tendono alla trasgressione, all'eccedenza, al bisogno di desiderare ciò che ancora non è. Per tutti questi motivi preferiamo un'educazione poetica, perché possa provarci a lavorare come pedagogisti, insegnanti, educatori ispirati dalla speranza in un mondo migliore.

Riferimenti bibliografici

- AGAMBEN, G. (2017). *Creazione e anarchia. L'opera nell'età della religione capitalistica*. Milano: Neri Pozza.
- ANTONACCI, F. (2025). *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*. Milano: FrancoAngeli.
- ANTONACCI, F., & BERNI, V. (2024). *Le arti dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- ANTONACCI, F., & CAPPA, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- ATTINÀ, M., & BROCCOLI, A. (2021). *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- BACHELARD, G. (1993). *La poetica della rêverie*. Bari: Dedalo.
- BATAILLE, G. (2014). *Lascaux, La nascita dell'arte*. Milano: Abscondita.
- BLOCH, E. (2019). *Il principio speranza. Voll 1-2-3*. Sesto San Giovanni (MI): Mimesis.
- CAPPA, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Cortina.
- CARRIERA, L., LUINI, L., & ZUCCOLI F. (2025). *Di arte in arte*. Milano: FrancoAngeli.
- CEPOLLARO, G. (2008). *Le competenze non sono cose. Lavoro, apprendimento, gestione dei collaboratori*. Milano: Guerini e Associati.
- COBB, N. (1999). *Maestri per l'anima*. Bergamo: Moretti&Vitali.
- DALLARI, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*. Roma: Erickson.
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- DEWEY, J. (2020). *Arte come esperienza*. Roma: Aesthetica.
- DEWEY, J. (2023). *Arte, educazione, creatività*. Milano: Feltrinelli.
- FERRI, N., & SCHIAVONE, G. (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- FARNÉ, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- FARNÉ, R. (2021). *Pedagogia visuale*. Milano: Cortina.
- FREIRE, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2014a). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni gruppo Abele.
- FREIRE, P. (2014b). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni gruppo Abele.
- GENNARI, M. (1994). *L'educazione estetica*. Milano: Bompiani.
- GHEZZI, C. (2010). *Il bambino e la sua arte*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- GROTOWSKI, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- HOOKS, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.

- LÉVINAS, E. (2008). *Dell'evasione*. Napoli: Cronopio.
- MANCINO, E., & ZAPPELLI, G.M. (2011). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Cortina.
- MANCINO, E., & RIZZO, M. (a cura di) (2022). *Educazione e neoliberalismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità. MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggestioni – Supplemento Speciale*.
- MOTTANA, P. (2010). *L'arte che non muore. L'immaginale contemporaneo*. Milano: Mimesis.
- MUSAIO, M. (2007). *Pedagogia del bello, Suggestioni e percorsi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- SCARAMUZZO, G. (2013). Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educativa. *Studi sulla formazione*, 16(1), 227-238.
- SCARAMUZZO, G. (2024). *L'insegnante come l'artista. L'attualità della bellezza nell'opera di chi insegna*. Roma: Anicia.
- SCARDICCHIO, A.C. (2012). *Logica & Fantastica. Altre parole nella formazione*. Pisa: ETS.
- SNOW, C.P. (2005). *Le due culture*. Venezia: Marsilio.
- ZUCCOLI, F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Incontri e incroci: ruoli e relazioni nella proposta di Kate Bush

Elena Madrussan

Professoressa ordinaria, Università di Torino

ABSTRACT

L'idea di costruire *territori comuni d'esperienza* tra giovani e adulti attraverso l'“ascolto sensibile” viene qui esplorata in quanto occasione d'incontro educativo e formativo. La musica, come la sua esperienza vissuta, si offre paradigmaticamente in tal senso. Ricorrendo agli esempi di *Wuthering Heights* e di *Running Up That Hill* di Kate Bush si tenta di mostrare come contenuti e forme del poetico-poietico in cui s'incrociano dimensioni artistico-estetiche differenti possano costituire risorse preziose per uno spazio di riflessione personale e di azione educativa.

PAROLE CHIAVE: ascolto sensibile, esperienza educativo-formativa, Kate Bush

1. Incontri intergenerazionali. L'ascolto sensibile come ‘territorio comune d'esperienza’

L'importanza di trovare spazi d'incontro significativi tra le generazioni non è certo un tema pedagogico nuovo. Sebbene in forme e con argomenti differenti a seconda delle circostanze storico-culturali, i rapporti giovani-adulti sono da sempre caratterizzati dalla difficoltà di comprensione reciproca. Fino a fare di questo iato, in non rari casi, la caratteristica propria della giovinezza, quando non un vero e proprio *cliché*. Anche oggi, ossia nel tempo in cui tra le generazioni è venuta meno la conflittualità che ne ha a lungo contraddistinto le relazioni (Barone, 2018), la separazione si manifesta in forme relativamente nuove di incomprendimento o di attese mancate, senza che possa venir meno la linea di demarcazione che differenzia le diverse adolescenze (Aime & Pietropoli Charmet, 2014). D'altra parte, da quando gli studiosi hanno cominciato a occuparsi della giovinezza come “oggetto culturale” specifico, l'espressione delle distanze intergenerazionali non ha potuto che confinarsi nella dimensione descrittiva – abitudini, pratiche, linguaggi, comportamenti, convinzioni o ideali –, tanto da finire per confermare l'idea che questa età della vita sia una “condizione esistenziale” transitoria e non, piuttosto, una “situazione pedagogica” eticamente cruciale (Erbetta, 2001). Anche autorevoli studi d'ambito psicologico sembrano intercettare nelle relazioni tra adolescenti e genitori (Pietropoli Charmet, 2000; Lancini, 2023) o tra giovani e adulti (Lancini &

Madeddu, 2014) – compresi gli insegnanti – una ricorsiva assenza di spazi d’incontro, intesi, questi, non solo come tempi e luoghi di confronto, ma soprattutto come *territori comuni d’esperienza*. Rispetto a questo, a poco può valere il ricorso alla memoria adulta: la rievocazione sarà sempre insufficiente a colmare le distanze, quando non a ottenere l’effetto opposto, ossia quello di marcare con maggior evidenza le differenze. Senza contare il peso che ha acquisito, per i giovani, lo scarso *appeal*, oramai acclarato, del diventare adulti, sia esso inteso nei termini di autonomia esistenziale, di responsabilità sociale e di libertà di scelta personale, delegittimando, di fatto, le *chance* di confronto fecondo con gli adulti (Stiegler, 2014).

Ciò che s’intende qui con ‘territori comuni d’esperienza’ ha a che fare, invece, con il *sentire* il vissuto, avvertire il non necessariamente descrivibile, sondare il profondo, i quali, pur nell’inesorabile e felice differire delle situazioni esistenziali, segna una traccia, flebile ma significativa: l’ineffabile che accomuna le esistenze, l’umano che dissoda le personalità, l’intuizione che mette in scacco il già noto, lo spaesamento che genera sapere, la fascinazione per ciò che, pur non trovando le parole per dirsi, si radica nel proprio modo di essere (Madrusan, 2021). Se tutto ciò può esser prossimo al poetico, lo è nella misura in cui esso si rivela poetico per il soggetto (Dallari, 2005, 2021; Scaramuzza, 2024), ossia quando e se il sentire genera immaginazione, creazione, azione, trasformazione. Così, la dimensione estetica dell’esistere diventa occasione pedagogica di esplorazione e di conoscenza di sé che segna il traguardo di una nuova forma.

Fare della dimensione estetica uno dei territori comuni d’esperienza significa, allora, favorire un ascolto sospeso, bonificato – almeno da parte dell’adulto – dall’attesa e dalla preoccupazione, generoso di silenzi e di proposte pronte a cadere, attento a comprendere anziché a giudicare, deciso a condividere il sentire comune che l’incontro può generare. Liberato l’adulto da qualsiasi tentazione giovanilistica, magari corredata dal rischio di ostentare il proprio gusto come modello, si tratta, qui, di un impegno (reciprocamente educativo e formativo) per realizzare un incontro reale e significativo, che possa parlare, almeno in prima battuta, il linguaggio del sentire. Senza trascurare, però, un aspetto tutt’altro che marginale: la distinzione *esperienziale* tra ascolto *sensibile* e ascolto per intrattenimento (Madrusan, 2021, 2024). Infatti, se tutti gli ascolti hanno un’implicita forza di definizione del sé, nelle forme del gusto e della personalità – così come nei condizionamenti di entrambe secondo le più comuni logiche di mercato –, non tutti gli ascolti sono orientati da quell’“atteggiamento preliminare” del soggetto grazie al quale egli fa intenzionalmente della musica una componente estetica *propria*, una forma di narrazione di sé che muta con il mutare del sentire e del comprendere personali. In questo secondo caso, infatti, l’*ascoltare sentendo* reclama un’ulteriorità di senso, un trascendimento del semplice ‘piacere’, che interroga la soggettività tutta, rispetto al proprio desiderare, certo, ma anche rispetto al proprio esistere.

In questa direzione, è l’estetica di matrice fenomenologica – quella di Merleau-Ponty (1972) e quella di Enzo Paci (1957) in particolare – a garantire

un’impostazione dell’esperienza comune fondata sulla relazione pre-riflessiva tra soggetto e oggetto, in modo da mettere al centro dell’attenzione il sentire che scaturisce dall’incontro tra il soggetto e un oggetto estetico affrancato da paradigmi predefiniti del bello o da qualifiche dogmatiche dell’arte (Madrusan, 2025).

Pensare all’“ascolto sensibile” come proposta educativo-formativa per adolescenti e giovani si configura, quindi, quale occasione di senso per una pratica – quella dell’ascolto musicale – che abita la loro quotidianità con una frequenza e con un’intensità ben note. Si tratta, allora, di scegliere tra gli infiniti punti d’intersezione possibili.

2. Incroci intertestuali e transdisciplinari: le “cime tempestose” di Kate Bush

Il lavoro che porta al successo Kate Bush tra la fine degli anni Settanta e l’inizio degli anni Ottanta del secolo scorso si presta particolarmente bene a essere assunto come esempio d’incontro intergenerazionale insieme fertile e insidioso. Artista poliedrica e di grande successo in quegli anni, fino a tempi molto recenti è rimasta sconosciuta all’attuale pubblico giovanile. La notorietà che ha acquisito ultimamente ne ha rilanciato la figura, ma ciò è accaduto per via indiretta, attraverso espressioni della *popular culture* molto apprezzate dal pubblico più giovane o attraverso una riallocazione semantica dei contenuti delle sue canzoni. L’insidia cui si fa riferimento consiste in ciò che Mark Fisher (2019) e Simon Reynolds (2017) hanno descritto rispettivamente come “hauntology” (contrazione inglese di antologia e ontologia, ripresa dal concetto di “mal d’archivio” di Derrida) e come “retromania”, ossia – sintetizzando molto il discorso – la rinascita, vertiginosa e inequivocabile, di un artista o un brano ad opera di giovani (dai Millennials in poi) che non reperiscono adeguate fonti d’identificazione generazionale nella musica del proprio tempo. Secondo i due studiosi, tale fenomeno non dovrebbe essere colto come facilitatore dell’incontro intergenerazionale ma come segnale di un duplice effetto perverso. Da un lato, la povertà di prospettive di senso e d’espressione di sé della discografia contemporanea riduce l’immaginario dei ‘nuovi’ artisti a tal punto da indurli troppo spesso a ricorrere al passato, rieditandone i successi; dall’altro lato, i *remake* e i *revival* non portano affatto con sé una reale affezione per brani e testi *rétro*, quanto, piuttosto, una falsa nostalgia, ossia una nostalgia che, più che rimpiangere il passato, denuncia l’assenza di futuro (Madrusan, 2024, pp. 28-30).

Riprenderemo questo aspetto in conclusione. Per ora basti segnalare che l’incontro intergenerazionale non può darsi semplicemente come condivisione del gusto per certi artisti o brani, giacché questo fenomeno oggi non solo è decisamente più usuale che in passato ma è anche l’effetto di una distorsione, tutt’altro che positiva, del sentire identitario. Anche per questo occorre insistere sul *sensibile* come crocevia privilegiato, di cui l’ascolto comune si fa pretesto, per far leva sulla poliedricità di vissuti e di significati cui esso apre.

La caratteristica che più è stata sorprendente e chiara, all'epoca del (primo) planetario successo di *Wuthering Heights*, nel 1978, riguarda la capacità di Kate Bush di ricorrere a più forme artistiche, intrecciandole magistralmente in una forma pop allora ancora inedita. Definita successivamente come "art pop", la peculiarità di questa forma musicale è costituita dalle congiunzioni tra cultura "alta" e "bassa". Com'è evidente dal titolo stesso del brano, il ricorso al romanzo di Emilie Brönte è centrale, ma l'ispirazione iniziale, più che dalle pagine del romanzo, viene dalle scene finali dell'adattamento cinematografico con Timothy Dalton (Thomson, 2015, p. 91). Di quel finale, infatti, Bush ricorda che "there's this hand coming through the window and whispering voices and I've always been into that sort of thing, you know, and just hung around in my head. I had to write a song about it" (*ibidem*). Non a caso, per l'artista britannica, la trasposizione visuale del complesso simbolico di vissuti e pensieri non è meno importante di quanto lo sia la sua restituzione in parole e in musica, fino a farne la cifra distintiva della sua produzione.

Avendo studiato pianoforte fin da bambina, mentre frequentava la St Joseph's Convent Preparatory School, questa ragazza "shy and unassuming" (*ivi*, p. 29) componeva in segreto le sue canzoni, accumulandone ben presto un numero enorme. Conclusi gli studi e trasferitasi a Londra, Kate Bush persevera nella sua curiosità artistica, coltivando i suoi interessi anche nel campo della danza: studia mimo nientemeno che con Lindsay Kemp e poi con Adam Darius, danza Butoh e *burlesque*, formandosi infine con Robin Kovac. Per lei la danza non rappresenta un'estensione della canzone o della voce, ma un modo per raggiungere "the raw emotions", per rompere le barriere, per sentire la combinazione tra movimento e libertà (*ivi*, pp. 61-63). Perseguendo l'idea che le forme d'arte debbano armonizzarsi una con l'altra e che debbano farlo ai più alti livelli di professionalità possibili, il lavoro – spesso faticoso – di formazione delle sue qualità artistiche le consente di far convergere in un'espressività polimorfa la forza del contenuto.

Così, quando compone *Wuthering Heights*, lo fa due giorni prima di registrare il suo primo album, *The Kick Inside*, aggiungendo d'impeto il brano e insistendo con la EMI perché quello sia il singolo di lancio. Rimarrà, con sconcerto dei discografici, al primo posto nelle classifiche per mesi (*ivi*, pp. 92-97). Quasi che la scommessa personale dell'artista, conquistata dalla profondità e dalla tenacia della protagonista Catherine in un'epoca in cui il ruolo della donna era ancora decisamente subalterno, abbia avuto il suo miglior riscontro nella risonanza della stessa fascinazione partecipe anche fra i suoi ascoltatori (*ivi*, p. 91). Il testo della canzone, per parte sua, crea un *climax* sulla narrazione letteraria, il cui apice è il momento in cui Catherine, rispondendo all'appello disperato di Heathcliff sulla sua tomba, torna fantasmaticamente a bussare alla sua finestra, chiedendogli di entrare, di stare nella sua vita con la sua morte, dichiarandogli il suo amore e odio eterni. L'appassionato e lo spaventoso non si mescolano, qui, soltanto per rappresentare il sentimento romantico-gotico del romanzo, ma si associano, in entrambe le versioni videoclip, all'espressività del volto e alla danza di una donna sola, potente, libera.

L'attualità del tema delle relazioni distruttive e della tenacia necessaria all'autodeterminazione rende ancora più significativa la contestualizzazione storica (1847 per la prima edizione del romanzo, 1978 per la canzone, ma numerosi sono stati gli adattamenti cinematografici e televisivi). Materia vivente di espressività artistica, il videoclip trascrive la questione cruciale – scelta da Bush fra i molti possibili temi del romanzo – in una dimensione complessa in cui il *sentire* diventa tangibile: la grana della voce, le sonorità, lo sguardo, la corporeità, l'asciuttezza scenografica, non rischiano mai di distrarre l'ascolto-visione dalla carica di senso del contenuto.

Non è difficile allora immaginare gli utilizzi educativo-formativi che l'intertestualità del brano, unita alla componente visuale, possono generare. Sia dal punto di vista dell'introduzione all'opera letteraria, sia dal punto di vista tematico, rispetto alle relazioni sentimentali. O, ancora, dal punto di vista dell'interdisciplinarietà, o in merito alla costruzione di percorsi di riflessione identitaria, sia essa interiore sia essa declinata sulla socialità. A scuola come in ambito informale, la canzone si presta a diventare strumento di formazione dell'io in molte possibili direzioni. Certo: lo stesso orizzonte potrebbe essere perseguito con altri strumenti e in altri modi. Ma la musica resta uno dei più eloquenti, e forse dei meno compromessi, per un incontro intergenerazionale fecondo.

3. "Running Up That Hill": sulla condivisione di spazi educativo-formativi

Sulla stessa traccia di contenuto e d'intenzionalità pedagogica può essere collocata un'altra celebre canzone dell'artista britannica. *Running Up That Hill (A Deal With God)* esce nel 1985 ed è nuovamente un grande successo. Più matura nella danza, vocalmente e musicalmente, l'artista art-pop non coniuga, in questo brano, musica e letteratura – lo farà in altre occasioni –, ma riprende, rafforzandolo, il taglio concettuale di *Wuthering Heights* rispetto ai ruoli di genere e alle relazioni. Il tema è la frustrazione generata dall'impossibilità di comprendere davvero la posizione dell'altro, uomo o donna, se non nell'impossibile circostanza di scambiare i rispettivi ruoli tra partner. Il "deal with God" consisterebbe, infatti, nella realizzazione di un sentire inverso, possibile solo quando ci sia un effettivo "exchange the experience". Non una semplice comprensione razionale della situazione dell'altro, ma qualcosa che s'avvicina molto al desiderio tensionale della sostituzione. "Running up that hill / With no problem" (Bush, 2018, p. 44) sarebbe allora l'esperienza-chiave, che permetterebbe davvero ai due di sentire difficoltà e privilegi, fatiche e gioie. La danza di coppia del videoclip, del resto, simula avvicinamenti e allontanamenti, inseguimenti e riprese, abbracci fugaci e distanze. Secondo il biografo Graeme Thomson, l'intenzione della canzone incarna non solo la poliedricità artistica di Bush, ma anche quella umana, che la vede sempre in cerca di prospettive di sguardo inedite: "she is eternally seeking to 'swap places' because she deperately wants

to cover all possible angles of available experience” (Thomson, p. 205). Tant’è vero che la difficoltà di comprendere davvero la prospettiva dell’altro non è affatto vissuta in maniera drammatica, bensì con quella lucida consapevolezza che chiede di essere dichiarata per poter essere affrontata. Se il ricorso a questo tema, dove scelta e azione sono inscindibili, è di palese evidenza educativa, non sarà inutile considerare le ragioni del suo più recente successo.

È noto che il brano, reinciso per l’occasione, fu scelto nel 2012 come sigla delle Olimpiadi di Londra, conoscendo un secondo straordinario successo. Ma la sua vera rinnovata fortuna, soprattutto presso il pubblico di adolescenti, arriva con la premiaticissima Serie TV *Stranger Things*, in produzione dal 2016 con Netflix. Le vicende sono ambientate proprio negli anni Ottanta e il brano in questione è stato scelto, insieme a diversi altri dell’epoca, per sottolineare alcune scene chiave, nelle quali, in particolare, la giovane Max viene ‘salvata’ dalla sua canzone preferita. Per altro verso, il TV-Drama *It’s a sin*, uscito nel 2021 e ambientato anch’esso negli anni Ottanta, racconta la tragedia della diffusione dell’HIV e lo stigma sociale che ne è seguito, facendo della canzone di Bush una di quelle più evocative. Diventata, così, una canzone-manifesto anche per le culture queer, *Running Up That Hill* conta, ad oggi, circa sedici cover, di cui ben sei sono uscite nel 2022, tre nel 2019 e tre nel 2023.

Il rilancio di *Wuthering Heights* e di *Running Up That Hill*, come si vede, è strettamente legato al recupero di scenari e di questioni che hanno caratterizzato gli anni Ottanta, epoca in cui gli sceneggiatori e produttori di *Stranger Things*, Matt e Ross Duffer, sono nati e in cui lo sceneggiatore e produttore di *It’s a sin*, Stephen Russell Davis, aveva vent’anni. Parametri perfetti, si direbbe, di retromania, tanto da dover interrogare le funzioni simboliche di quella nostalgia senza passato e senza futuro analizzata da Fisher e Reynolds.

Per tentare di rispondere a questi interrogativi, tuttavia, più che collocarsi dal punto di vista degli autori – come fanno, peraltro, prevalentemente Fisher e Reynolds –, occorre invece considerare il tipo di ricezione da parte del pubblico, che è andata ben al di là del recupero dell’atmosfera evocativa studiata dalle produzioni. In altre parole, sono i testi a dare conto di un ripensamento e di una risignificazione operata da chi ascolta, come dimostrano, per esempio, l’ampliamento dello spettro delle relazioni di coppia generato da *It’s a sin* o la convergenza sull’ingaggio adolescenziale nella lotta con i propri demoni interiori generato da *Strangers Things*.

L’amore interpretato da Kate Bush, in entrambi i casi presi in esame, non solo si sottrae ai più classici *cliché* dello struggimento fine a se stesso ma rinvia – soprattutto – a fruttuosi rapporti con le forme più eterogenee di espressività estetica e culturale che caricano il vissuto di possibili prospettive, consegnate, nella loro apertura di senso, all’ascoltatore. Proprio quegli intrecci, infatti, permettono di riconfigurare il sentire poetico, collocandolo al di fuori dei convenzionali spazi di legittimazione semantica e arricchendone intensità e prospettive attraverso declinazioni plurali. In questa chiave, l’“ascolto sensibile” accoglie l’invito alla risignificazione, vale a dire a quel far-proprio che attiene,

appunto, alla formazione dell’io, ma senza eludere l’importanza del simbolico come tramite discorsivo.

Pedagogicamente, allora, gli elementi che connettono sensibilità e riflessività, elaborazione del vissuto e proiezione nell’arte, possono essere coltivati *in quanto tali*, ossia come inviti alla sosta nel poetico, come avvio di un esercizio interiore libero e personale, come occasione di emersione del proprio sentire in quanto nucleo originario soggettivo. Con le parole di Grossberg, potremmo sostenere che, nell’ambito dell’ineffabile che connota l’ascolto sensibile,

I do want to contest the reduction of sense-making to cognitive meaning and interpretation, and the model of culture as somehow standing apart from another plane that it interprets. I have argued that cultural practices always operate on multiple planes, producing multiple effects that cannot be entirely analyzed in the terms of any theory of ideology, consciousness, or semiotic. Thus the problem may be more general, involving not merely the equation of culture and communication, but the very logic of culture itself. Perhaps the problem is the very subsumption of popular discourses into the category of culture (Grossberg, 1997, p. 6).

La possibilità offerta dall’ascolto musicale di “operare su piani multipli” secondo un’idea ampia di cultura si accorda, allora, con l’idea di generare un territorio comune d’esperienza che possa avviare incontri e incroci pienamente aperti all’inatteso, alla risonanza, al poetico. Si tratta di far incontrare i mondi del quotidiano sensibile con quelli della cultura codificata per dare ai primi uno spessore visibile, tangibile, sensibile e ai secondi la freschezza del vivente-vissuto.

Se l’adulto che educa diventa capace di riallestire la relazione intersoggettiva sul piano della comune ricerca di senso, sulle difficoltà e sull’intensità che questa implica, ascoltando e offrendo occasioni di ascolto sensibile, allora diventa possibile anche immaginare temporalità passate e future prive di nostalgie, segnate, piuttosto, dall’apertura curiosa e interessata verso ciò che ciascuno, liberamente, è e diventa. Magari proprio grazie alla messa a fuoco del fatto che anche le “row emotions”, nel sentire poetico e nelle pratiche poetiche, sanno diventare molto altro.

Riferimenti bibliografici

- AIME, M., & PIETROPOLLI CHARMET, G. (2014). *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*. Torino: Einaudi.
- BARONE, P. (2018). L'irrazionalità della violenza in adolescenza: un effetto indesiderato della rimozione del conflitto. *Paideutika*, 28, 33-52.
- BUSH, K. (2019). *How to be invisible. Selected lyrics*. London: Faber & Faber.
- DALLARI, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- DALLARI, M. (2021). *La zattera della bellezza: Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Erickson.
- ERBETTA, A. (2001). *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-RCS.
- FISHER, M. (2019). *Spettri della mia vita. Scritti su depressione, hauntologia e futuri perduti*. Roma: minimum fax.
- GROSSBERG, L. (1997). *Dancing in spite of myself*. Durham: Duke University Press.
- LANCINI, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- LANCINI, M., & MADEDDU F. (2014). *Giovane adulto. La terza nascita*. Milano: Raffaello Cortina.
- MADRUSSAN, E. (2021). *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Milano: Mimesis.
- MADRUSSAN, E. (2024). L'ascolto sensibile. Musica e formazione tra le generazioni. In F. Antonacci & V. Berni (a cura di), *Le arti dell'educare* (pp. 21-38). Milano: FrancoAngeli.
- MADRUSSAN, E. (2025). "Miseria simbolica" e "ascolto sensibile". Musica e pratica dell'intelligenza attraverso Bernard Stiegler. *Studium educationis*, 1, 43-51. <https://doi.org/10.7346/SE-012025-05>
- MERLEAU-PONTY, M. (1972). *Fenomenologia della percezione* (1945). Milano: il Saggiatore.
- PACI, E. (1957). *Dall'esistenzialismo al relazionismo*. Messina: D'Anna.
- PIETROPOLLI CHARMET, G. (2000). *I nuovi adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- REYNOLDS, S. (2017). *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato* (2011). Roma: minimum fax.
- SCARAMUZZO, G. (2024). Educazione estetica e formazione umana. In F. Antonacci & V. Berni (a cura di), *Le arti dell'educare* (pp. 39-52). Milano: FrancoAngeli.
- STIEGLER B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni* (2008). Napoli-Salerno: Orthotes.

- THOMSON, G. (2015). *Under The Ivy. The life and music of Kate Bush*. London: Omnibus press.

Nell'età della tecnica, un imprescindibile bisogno di letteratura e di umano

Marina Geat

Professoressa ordinaria, Università degli studi Roma Tre

ABSTRACT

In quest'epoca che Galimberti definisce come l'età della tecnica, la dimensione profonda dell'umano rischia di rimanere inespressa, perché non conforme alle necessità e ai tempi di un sistema organizzativo e valoriale oramai funzionale unicamente a se stesso. In questo contesto, appare interessante osservare la testimonianza di alcuni scrittori che hanno incentrato la loro poetica proprio su alcuni oggetti simbolo della rivoluzione industriale e tecnologica – il faro per Rachilde; l'aeroplano per Antoine de Saint-Exupéry –, ma trasformandone l'uso e il significato, riappropriandosene nell'immaginario e nella parola per esprimere i bisogni del proprio mondo interiore: la ribellione del femminile contro la predazione maschile sulla donna e sulla natura; il sentimento della fragilità e della solitudine come spinta alla ricerca vitale dell'amore e della solidarietà. Il loro esempio di resilienza, in un'epoca già radicalmente modificata dalle tecnologie, induce a riflettere sul ruolo fondamentale della Poesia per “adattare le nostre intelligenze”, come afferma Camus, “alle nuove realtà offerte dal mondo”.

PAROLE CHIAVE: letteratura, Rachilde, Saint-Exupéry

1. Tre parole chiave: la tecnica; la letteratura; l'umano

Nel titolo del mio contributo compaiono tre parole chiave, l'ultima delle quali – l'umano – è al cuore di tutto questo convegno, l'educazione mirando etimologicamente ed epistemologicamente a liberare e a valorizzare le qualità peculiari degli individui e dei gruppi di questa specie animale *homo sapiens* cui tutti noi apparteniamo. Vorrei proporre qualche breve considerazione preliminare anche sulle altre due parole del titolo – la tecnica; la letteratura – per inquadrare la prospettiva della mia riflessione e la motivazione che mi porterà alla scelta di soffermarmi, come esemplari delle esigenze di un'“educazione poetica”, su due scrittori francesi a cavallo tra il XIX e il XX secolo, la romanziera Rachilde e il celebre autore del *Piccolo Principe* Antoine de Saint-Exupéry.

Il termine “tecnica”, inserito nell'espressione “età della tecnica”, allude alla definizione che il filosofo e psicoanalista Umberto Galimberti (1999; 2011)

ha forgiato per l'epoca della nostra contemporaneità, così potentemente condizionata da tecnologie sempre più innovative anche a discapito di gerarchie di valori e di priorità necessari al nostro benessere, abitualmente qualificati come "umani". Galimberti applica alla nostra società una considerazione che fu già del grande filosofo tedesco Friedrich Hegel (1817): una trasformazione quantitativa, oltre certi limiti, si trasforma in un'autentica trasformazione qualitativa, analogamente a quanto accade all'acqua che, superati i cento gradi, si trasforma in vapore. Nella nostra contemporaneità, l'invasività esponenzialmente crescente delle applicazioni tecnologiche e informatiche in ogni aspetto della vita ha letteralmente rovesciato, spiega Galimberti, il senso stesso della parola "tecnica". In origine la τέχνη, ossia l'"arte" in greco, indicava delle invenzioni messe a punto dall'ingegnosità umana per supplire a talune nostre fragilità di specie – l'uomo "creatura mancante", come definito da Arnold Gehlen (1957). La tecnica, dunque, era in principio un "mezzo" di cui l'umano si serve per realizzare azioni e operazioni che altrimenti gli sarebbero impossibili. Nel corso di successive rivoluzioni industriali – la seconda, iniziata alla fine Ottocento, che ha radicalmente trasformato il mondo; la terza, in cui viviamo attualmente, carica di inquietudini e aperta anche a qualche speranza (Rifkin, 2011) – l'enorme crescita quantitativa della tecnologia ha invertito qualitativamente la direzione di questa logica. Oramai è l'uomo che pare essere divenuto un "mezzo" per il funzionamento di un sistema in cui è l'oggetto tecnologico ad imporre le sue leggi, la sua organizzazione del lavoro, i suoi tempi, le sue esigenze. Un sistema di cui l'uomo stesso è divenuto ingranaggio. La tecnica, dice Galimberti, è ora un intero *mondo* che riproduce se stesso in maniera indefinita, e senza ormai più neanche un fine chiaramente individuabile. Un sistema in cui l'oggetto è necessario o desiderabile non perché "serva" davvero, ma perché è il sistema stesso a imporlo come necessario e desiderabile. Questo sistema funziona secondo delle regole ferree di razionalità, di efficienza, di produttività che escludono necessariamente tutto ciò che lo rallenta, l'ostacola o che non gli occorre: il sogno, la fantasia, l'amore, il dolore, la paura, il desiderio, l'ozio riflessivo e creativo, il tempo impiegato per la contemplazione della natura e per la relazione con l'altro...

Tutte queste componenti sono però imprescindibili per l'umano. Che cosa diventa "qualitativamente" l'essere umano al quale viene imposto di vivere come se queste parti di sé, della sua soggettività e della sua vita sociale, potessero essere escluse o considerate poco importanti, inessenziali, trascurabili o addirittura dannose? Dove vanno a finire, che esiti hanno le emozioni del mondo psichico – e che comunque ci sono – come la rabbia, l'affettività, il dolore, la paura, lo smarrimento, il sogno, il bisogno di riconoscimento... , se sempre meno è il tempo, lo spazio, le occasioni per elaborarle, per trasformarle in sentimenti e in consapevolezza che possano accedere alla coscienza individuale e che siano culturalmente esperite e condivise anche tramite l'elaborazione estetica? È una questione importante e inquietante, che il mondo dell'educazione non può mancare di porsi.

La seconda parola, "letteratura", argomento del mio insegnamento e delle mie ricerche, frequentemente sottoposta all'interrogativo su "a che cosa serve" (Calvino, 1991; Barengi, 2017), potrebbe efficacemente essere contenuta, nel quadro di questo convegno sull'educazione poetica, nel più ampio concetto di Poesia, non nel senso di una forma stilistica, ma come esigenza imprescindibile di un linguaggio "altro", in grado di trascendere le modalità pratiche e immediatamente efficaci della comunicazione quotidiana – "dare un più puro senso alle parole della tribù", diceva Mallarmé (1876) – per poter elaborare e dire ciò che è meno o molto poco "dicibile", perché appartenente al mondo interiore, perché irrazionale, perché inquietante, perché depositato in quella sfera dell'umano – rabbia, affettività, dolore, paura, smarrimento, sogno, come scrivevamo più sopra – che si sottrae agli interessi dell'età della tecnica, che è da questa guardata con diffidenza e insofferenza, e che però agita profondamente l'umano, fino ad essere all'origine, individualmente e collettivamente, persino dei grandi eventi della storia delle civiltà (Zoja, 2015). Proprio sulla Poesia si sofferma ancora Galimberti (in Circolo letterario "La Setta dei Poeti estinti", 2023), in una bella intervista in occasione del *Pianeta Terra Festival* di Lucca. Risalendo al significato etimologico del termine, il verbo greco ποιεῖν, ossia "produrre", "creare", Galimberti spiega che la Poesia è la creazione di un linguaggio – o piuttosto di linguaggi, visto che molteplici sono le forme d'Arte che è possibile qualificare come "poetiche" – in grado di esprimere, di evocare, di condividere ciò che altrimenti sarebbe indicibile, inesprimibile, inconfondibile. Si tratta proprio di tutto ciò che, dell'umano, l'"età della tecnica" tenderebbe a rimuovere, ad escludere, e che per l'umano è invece essenziale. Galimberti chiama questa sfera intima e profonda dell'anima umana "la nostra follia": soltanto i Poeti l'esplorano coraggiosamente, generosamente, spesso a discapito anche di se stessi, indicando una strada e un linguaggio possibili da recuperare per prendere contatto con quanto si agita in ciascuno di noi. Perciò, conclude Galimberti, "dobbiamo avere un grande rispetto dei poeti perché forniscono il linguaggio, ma per fornirlo rischiano la follia con cui devono entrare in rapporto se non nasce nessuna nuova parola".

2. Ripensare poeticamente gli oggetti della tecnologia per dire l'indicibile

Dopo questa ampia, ma imprescindibile premessa a proposito del ruolo della Poesia nel contesto del dissidio sempre più incalzante e pervasivo tra tecnica ed umano, vorrei soffermare l'attenzione esemplare su due scrittori della letteratura francese che, proprio nella fase di accelerazione storica del dominio e dell'arroganza della tecnica, tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento, hanno invece utilizzato la rappresentazione letteraria o "poetica" di oggetti tecnologici di punta della loro epoca per dire "altro", per elaborare precisamente il loro mondo interiore e tutto quanto di inquietante e di perturbante lo caratterizza. Quasi una forma di resistenza dell'umano all'orgoglio

tecnologico, una sua rielaborazione in quanto segno e in quanto mezzo attraverso la dimensione della Poesia.

Il primo di questi oggetti tecnologici è il faro. Nella seconda metà dell'Ottocento la navigazione marittima su scala planetaria è in piena espansione, i piroscafi a vapore solcano gli oceani per portare lontano merci e passeggeri, si è da poco realizzata l'ardita impresa dell'apertura del canale di Suez (ad opera principalmente del diplomatico e imprenditore francese Ferdinand de Lesseps, inaugurato nel 1869). Questo progresso va di pari passo con la necessità di rendere le rotte più sicure, di segnalare sistematicamente i punti pericolosi delle coste anche durante la navigazione notturna. Proiettare la luce lontano, anche in luoghi inaccessibili: una sfida per la scienza dell'ottica (l'invenzione della lente del fisico francese Fresnel è del 1827) e per l'ingegneria (la torre Eiffel è del 1889) che, supportati da grandi investimenti economici delle banche e degli stati, si mostrano sempre più orgogliosamente fiduciose delle loro possibilità, potenzialmente infinite. Il faro diviene un simbolo delle enormi capacità dell'Uomo, e persino il più grande poeta del periodo, Charles Baudelaire, dedica a *I Fari* una sua composizione dei *Fiori del Male*. Per Baudelaire, sono "fari" dell'umanità alcuni grandi artisti – Rubens, Rembrandt, Delacroix, Leonardo Da Vinci, Michelangelo, Goya... – che, in un conflitto simbolico, drammatico ed eroico, hanno gettato la loro luce nell'oscurità dolorosa dei limiti umani, come il tempo, la morte e la natura stessa. Il suo punto di vista di contrapposizione tra "fiori" e "male", tra "spleen" e "ideale" è certamente grandioso, ma anche marcatamente maschile (direi anche maschilista, esemplarmente conforme all'antropologia profonda della propria epoca che associa il femminile alla natura e il maschile alla cultura) (Baudelaire, 1864; Abbott, 2018).

È interessante allora osservare come questo imprescindibile oggetto della tecnologia dell'epoca sia poeticamente trasformato da Rachilde, una scrittrice di poco posteriore a Baudelaire, che se ne appropria per mettere in azione un immaginario del tutto opposto, il trionfo della Natura e del femminile contro l'arrogante strapotere del mondo degli Uomini. Già al centro di uno scandalo e di un processo letterario nel 1884, per un romanzo scritto a ventiquattro anni, *Monsieur Venus*, in cui immagina di invertire i ruoli in una coppia – una donna che fa l'uomo; un uomo che diventa una donna –, straniando e rendendo così evidente la violenza sociale delle consuetudini sociali "normali" verso il femminile, il romanzo che Rachilde pubblica nel 1899 ha un'ambientazione e personaggi di tutt'altro genere. Il vero protagonista, già trasfigurato e traslitterato nel titolo, è il faro di Ar-Men, in Bretagna: Ar-Men vs Amour. Questo faro è l'orgoglio nazionale nell'età del Positivismo, la sua costruzione è durata anni, ha richiesto l'impegno dei migliori ingegneri, è costata moltissimo denaro e anche il sangue di diversi operai. Un'autentica, audace sfida tecnologica alla natura e al mare, questa costruzione che si erge su un unico scoglio – Ar-Men in bretone significa "la Pietra" – al largo di Brest. Un "faro leggendario", come intitola il suo libro Susy Zappa, che ad Ar-Mer e alla mitica e

travagliata vicenda della sua costruzione dedica pagine appassionate (Zappa, 2022, pp. 21-37). I giornali e le riviste dell'epoca ne parlano, alternando le attese trionfistiche ai resoconti illustrati di naufragi spaventosi, con cadaveri di uomini, di bambini e di donne (non senza una carica erotica) trasportati dalle correnti e recuperati dai pescatori locali. Rachilde per prima fa propria questa materia, la piega poeticamente al suo immaginario e pubblica il suo romanzo pochi anni dopo l'entrata in servizio del faro, nel 1881, ma soprattutto dopo il terribile affondamento del piroscafo inglese del Drummond Castle, nel 1896 (Geat, 2019; 2024).

La fiera e l'orgoglio degli architetti e dei "Signori ingegneri" che con quel faro hanno sfidato la forza de *la Mer* – il mare è femminile in francese e la scrittura di Rachilde ne assume tutte le connotazioni, dal dolore alla seduzione, dal rancore alla sensualità – sono evocati a più riprese nel romanzo, ma il linguaggio della scrittrice li smonta con la sua ironia e con la potenza demolitrice della sua narrazione. L'intero romanzo – una storia inquietante che ha per protagonisti i due guardiani del faro ossessionati dai loro fantasmi sessuali di maschi, fino a preferire i corpi delle belle naufraghe alle donne reali, perché non parlano, non tradiscono e sono tutte "zucchero e miele" (Rachilde, 2024, p. 106) – sembra dimostrare che "c'è sempre quella cosa che capita in barba ai calcoli degli ingegneri" (Rachilde, 2024, p. 42).

Che cos'è "quella cosa che capita" e che sfugge? Il naufragio delle navi, a un primo livello di lettura, ovviamente, ma anche il "naufragio" in senso molto più grande: il naufragio delle menti, che a contatto con la furia travolgente del mare e con i deliri che genera la solitudine scivolano gradualmente verso la follia; il naufragio del desiderio che, non più imbrigliato nelle regole della vita sociale, diventa travolgente e genera incubi; il naufragio della scrittura che, sotto la penna di Rachilde, smonta la parola ordinaria e la rappresentazione del faro in mezzo all'Oceano per esprimere non più il trionfo della tecnologia umana nell'età de Positivismo, ma il suo inverso, la rivalsa della Natura e della libertà femminile contro l'arroganza maschile e della sua società, illusoriamente convinta della certezza del proprio dominio.

Il secondo oggetto tecnologico di cui vorrei parlare è l'aeroplano, che nei primi decenni del Novecento ha esaudito il sogno umano antichissimo di riuscire a volare, modificando profondamente non soltanto la mobilità, ma il concetto stesso di spazio e di tempo, la maniera di guardare al mondo, i limiti posti dalle leggi fisiche di gravità e di velocità. Con la presenza di questo oggetto nella sua esistenza si confronta lo scrittore francese Antoine de Saint-Exupéry, da tutti conosciuto soprattutto come autore del *Piccolo Principe*. In questo romanzo celeberrimo, troppo spesso considerato unicamente come un'opera destinata all'infanzia, proprio la fragilità del suo aereo, il motore in panne che lo costringe all'atterraggio nel deserto e gli fa rischiare la morte, lo indurrà ad incontrarsi col se stesso bambino e a rivedere totalmente i valori della sua vita di adulto, incentrata sull'apparenza, il denaro, la futilità delle relazioni umane. Anche nel resto dell'ampia produzione letteraria dello scrittore,

è il suo rapporto con l'aereo, durante le sue missioni transcontinentali per il trasporto della posta e poi come pilota di guerra, ad essere al centro delle sue esperienze e delle sue riflessioni, in opere intense come *Pilota di guerra*, *Volo di notte*, *Terra degli Uomini*, e soprattutto il manoscritto incompiuto *Cittadella*, consegnato a un amico poco prima di precipitare e di scomparire per sempre in mare durante uno di questi voli, poi pubblicato postumo nel 1948. Come ha scritto nella sua introduzione Maurizio Murelli (2017), curatore dell'edizione italiana di quest'ultima opera, "Saint-Exupéry, a differenza di altri scrittori contemporanei che 'subiscono' o hanno 'subito' il mondo moderno, lo ha 'pensato'".

L'aereo, questo oggetto all'avanguardia della tecnica dell'epoca, questo mezzo che consente di raggiungere velocemente luoghi della terra lontanissimi e di volare in alto – ma anche, nell'ambivalenza che contraddistingue gli oggetti tecnologici, di rendere sempre più devastanti e disumani gli effetti delle guerre, come vedremo tra poco a proposito della bomba atomica – diventa nell'elaborazione poetica di Saint-Exupéry l'occasione di un'esplorazione spirituale profondissima. La dipendenza della propria vita da un motore fragile che può facilmente cadere in avaria, i viaggi notturni senza alcuna strumentazione e nell'oscurità, travalicando montagne, sorvolando l'immensità del deserto o dell'Oceano, divengono autentiche esplorazioni del buio della propria interiorità, affrontando tutta un'alternanza di sentimenti come la solitudine, il senso di esclusione, l'amore per una donna, il desiderio di ritrovare una luce che consenta di rivedere una traccia dell'umanità.

Così, in *Volo di Notte*, l'autore si specchia nel pilota Fabien alle prese con un uragano e questa situazione di pericolo, in cui tanto l'umano che il suo potente oggetto tecnologico si rivelano fragili, diviene per il poeta Saint-Exupéry occasione di esplorazione dell'assoluto, come osserva il giornalista Enzo Romeo (2023) nel suo bel libro su *Le verità del Piccolo principe*: "In quei momenti ogni errore può essere fatale. Ma la fatalità esteriore non esiste, ce n'è solo una interiore ed è quella che fa sentire l'uomo vulnerabile" (p. 37). La soluzione proposta da Saint-Exupéry a questa esperienza di smarrimento e di fragilità, tutta pascaliana – con riferimento al filosofo francese Blaise Pascal – di un umano tragicamente e esistenzialmente schiacciato tra l'infinitamente piccolo e l'infinitamente grande, e resa ancora più evidente nel mondo contemporaneo dall'illusoria potenza consentita dal nuovo mezzo di trasporto, è l'attrazione, la necessità di seguire una stella. Saziare "la sua fame di luce" (Saint-Exupéry, 1991, p. 85) che per alcuni studiosi, come Romeo, può essere Dio (Romeo, 2023, p. 37) e per altri, come Clément Borgal, è l'aspirazione di un "mistico senza la fede", che non accetta necessariamente il messaggio di una religione rivelata, ma vive, attraverso l'elaborazione poetica della sua esperienza di pilota di aerei, il senso "mistico" dell'appartenenza a qualcosa di più grande, con il conseguente ripensamento di tutta la sua concezione dell'umano (Borgal, 1964).

Alcune sue considerazioni hanno qualcosa di profetico a proposito della

nostra civiltà tecnologica. Per esempio, a proposito del telefono, all'epoca ancora poco diffuso e oggi davvero tanto quantitativamente onnipresente con i nostri smartphone da aver davvero modificato qualitativamente il nostro modo di vivere. Da pilota di aerei, Antoine de Saint-Exupéry naturalmente usa il telefono quando necessario e ne ammette l'utilità. Già intuisce però, con inquietudine, che all'umanità in presenza, corporea, cui dedicare tempo, cura e attenzione, si sta gradualmente sostituendo una civiltà dell'immagine, dello zapping rapido e distratto. "Odio questa umanità solubile" afferma nel 1944 nella lettera all'amica Yvonne François de Rose (Saint-Exupéry, 1944), anticipando di più di mezzo secolo l'immagine della "società fluida" di Zygmunt Bauman (2000).

3. Conclusioni e prospettive

Vorrei concludere questa mia riflessione sul confronto "poetico" tra l'umano e l'età della tecnica con il ricordo di un altro grande scrittore francese, Albert Camus, riferimento imprescindibile per un contesto educativo che si impegni a ritrovare, anche attraverso la letteratura, la dimensione appunto di un "nuovo umanesimo" (Geat & Giosi, 2024). Soltanto un anno dopo l'espressione delle inquietudini di Antoine de Saint-Exupéry circa la potenziale "liquefazione" dell'umano a causa delle tecnologie, sulle città giapponesi di Hiroshima e Nagasaki vengono sganciate le bombe atomiche dagli aerei americani. Mentre la maggior parte della gente, anche fra gli intellettuali, approva questo atto che sembra giustificato dalla necessità di concludere definitivamente la Seconda guerra mondiale, Albert Camus scrive sul giornale "Combat" parole di condanna inequivocabili, non solo contro il gesto in sé, ma contro, soprattutto, una mancata presa di coscienza riguardante, precisamente, "la civiltà della tecnica":

"Detto in una frase: la civiltà della tecnica ha raggiunto il suo ultimo stadio di barbarie. Bisognerà scegliere, in un futuro più o meno prossimo, tra il suicidio collettivo o l'utilizzo intelligente delle scoperte scientifiche" (Camus, 1965, p. 291).

"Oggi il nostro problema è in primo luogo l'adattamento della nostra intelligenza alle nuove realtà offerte dal mondo", aggiunge ancora nel 1955 (Camus, 2020, p. 194).

Lungimirante, il premio Nobel della Letteratura Albert Camus, poeta a tutto tondo della parola e dell'umano – romanziere, filosofo, giornalista, autore e attore teatrale, implicitamente grande educatore – poneva questo interrogativo settant'anni fa. C'è dunque da chiedersi, oggi, a che punto siamo con questo processo di "adattamento delle nostre intelligenze", mentre "le nuove realtà

offerte dal mondo”, figlie dell’età della tecnica, divengono sempre più aggressive e totalizzanti. Negli anni in cui si afferma pervasivamente un’intelligenza definita artificiale, decantata e paventata per la sua rapidità ed efficienza, il recupero di una dimensione e di un’attitudine “poetica” sembra essere davvero una imprescindibile via da seguire per non rinunciare all’umano.

Riferimenti bibliografici

- ABBOTT, H. (2018). Baudelaire était-il vraiment misogyne? *Baudelaire Song Project*. <https://www.baudelaire-song.org/baudelaire-etait-il-vraiment-misogyne/>
- BARENGHI, M. (2017, 13 giugno). Istruzioni per l’immaginazione / A cosa serve la letteratura? *Doppio zero*. <https://www.doppiozero.com/cosa-serve-la-letteratura>
- BAUDELAIRE, CH. (1864). Mon cœur mis à nu. In A. Guyaux (a cura di) (1986), Baudelaire Ch. *Fusées: Suivi de Mon cœur mis à nu et de La Belgique déshabillée et de Amoenitates Belgicae*. Paris: Gallimard.
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BORGAL, C. (1964). *Saint-Exupéry. Mystique sans la foi*. Paris: Éditions du Centurion.
- CALVINO, I. (1991). *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori.
- CAMUS, A. (2008), *L’Avenir de la civilisation européenne* (conferenza in Grecia dell’aprile 1955). In *Œuvres complètes*, vol. III. 1949-1956. Paris: Gallimard.
- CAMUS, A. (1965), *Essais*, Paris : NRF-Gallimard, coll. «Bibliothèque de La Pléiade», articolo di *Combat*, 08/08/1945, poi in *Actuelles 1: Écrits politiques*, Paris : Gallimard (1950).
- CAMUS, A. (2020), *Il futuro della civiltà europea*, in *Conferenze e discorsi (1937-1958)*, conferenza pronunciata in Sudamerica. Firenze-Milano: Giunti-Bompiani.
- CIRCOLO LETTERARIO “LA SETTA DEI POETI ESTINTI”. (2023, 3 novembre). *Il valore della poesia secondo Umberto Galimberti* [Video]. Intervista di E.F. Torsello a Umberto Galimberti al *Pianeta Terra Festival*. Lucca. <https://www.youtube.com/watch?v=Loy2JFCWVg4>
- GALIMBERTI, U. (1999). *Psiche e techne. L’uomo nell’età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- GALIMBERTI, U. (2011). *L’uomo nell’età della tecnica*. Milano: AlboVersorio.
- GEAT, M. (1990). *Rachilde. Per un simbolismo al femminile*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- GEAT, M. (2019). Naufrages au féminin, de Rachilde à Isabelle Autissier. In V. Fortunato (a cura di), *Mélanges en l’honneur de Mariella Di Maio* (pp. 169-182). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- GEAT, M. (2024). Chavirement de l’écriture et revanche du féminin dans *La Tour d’amour* de Rachilde. In S. Guermès (a cura di), *Les phares en littérature* (pp. 135-149). Rennes: Presse Universitaires de Rennes.
- GEAT, M. (2024). Introduzione. Quel faro tra le cosce verdi del mare... Per una rilettura de *La Tour d’Amour* di Rachilde. In Rachilde (2024), *La Torre d’amore* (pp. VII-XXVI), a cura di M. Geat e S. Concato (trad.). Roma: Croce.

- GEAT, M., & GIOSI, M. (a cura di), *Albert Camus alla ricerca di un nuovo umanesimo*. Roma: Roma Tre Press. <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/albert-camus-alla-ricerca-di-un-nuovo-umanesimo/>
- GEHLEN, A. (2003). *L'uomo nell'era della tecnica. Problemi socio-psicologici della civiltà industriale* (orig. 1957). A cura di M.T. Pansera. Roma: Armando editore.
- HEGEL, G.W.F. (1817). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. In Biasutti, L. Bignami, F. Chiereghin, G. F. Frigo, G. Granello, F. Menegoni, A. Moretto (a cura e trad. di) (1987), Hegel G.W.F., *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Trento: Verifiche.
- MALLARMÉ, S. (1876). Le Tombeau d'Edgar Poe, in *Id., Poésies*. (1887) Bruxelles: Deman. Tr. it. in L. Frezza (a cura di) (1973), Mallarmé. *Poesie*. Milano: Feltrinelli, p. 149.
- MURELLI M. (introduzione e cura) (2017). Saint-Exupéry (de), *Cittadella*, Alberobello: Aga editrice.
- POLSELLI, M. (2018, luglio, n°13), Sul concetto di misura in Hegel. *Consecutio temporum*, 13 (luglio). <https://www.consecutiotemporum.it/sul-concetto-di-misura-in-hegel/>
- RACHILDE (1899). *La Tour d'Amour*. Paris: Mercure de France.
- RACHILDE (2024). *La Torre d'amore*. In M. Geat (a cura di) e S. Concato (trad.). Roma: Croce.
- RIFKIN, J. (2018). *La terza rivoluzione industriale*. (orig. 2011). Milano: Mondadori.
- ROMEO, E. (2023). *Le verità del Piccolo principe* (ed. digitale). Milano: Ancora.
- SAINT-EXUPÉRY (DE), A. (1931). *Vol de nuit*. Paris: NRF-Gallimard.
- SAINT-EXUPÉRY (DE), A. (1944). Lettera a Yvonne François de Rose. In M. Au-trand. M. Quesnel (a cura di). Saint-Exupéry (de), A. *Œuvres Complètes* (1994), vol. I, pp. 1047-1050.
- SAINT-EXUPÉRY (DE), A. (1948). *Cittadelle*. Paris: NRF-Gallimard.
- SAINT-EXUPÉRY (DE), A. (1991). *Volo di notte*. Milano: Mondadori.
- ZAPPA, S. (2022). *Ar-Men. Un faro leggendario*. Verona: Il Frangente.
- ZOJA, L. (2015). *Psiche*. Torino: Bollati Boringhieri.

Vivere poeticamente: la poesia come resistenza, fioritura e resilienza

Chiara Massullo

Assegnista di ricerca, Università degli studi Roma Tre

ABSTRACT

Il saggio esplora il significato esistenziale e la valenza educativa della poesia. Muovendo dalla prospettiva del pensiero complesso di Edgar Morin, si problematizza la riduzione della poesia a mero genere letterario, per proporre una riconsiderazione come dimensione fondamentale dell'esperienza umana, segnata da meraviglia, comunione e partecipazione affettiva. Viene messo in luce il potenziale conoscitivo ed etico dei processi mimetici, empatici e relazionali implicati nella comprensione poetica, anche per come esso si manifesta nell'esperienza estetica. La poesia della vita viene poi indagata come via di fioritura umana e pratica di resistenza e resilienza, ossia nella sua capacità di intensificare il legame e la solidarietà con l'altro da sé, sia esso umano o non umano. Infine, si propongono vie concrete per rispondere all'appello moriniano a poeticizzare la vita e l'educazione e aderire così alla complessità, alla bellezza e alla relazionalità del vivente.

PAROLE CHIAVE: poesia, educazione, complessità

L'umanità può vivere senza la scienza, può vivere senza pane, ma soltanto senza la bellezza non potrebbe più vivere, perché non ci sarebbe più nulla da fare al mondo. Tutto il segreto è qui, tutta la storia è qui.
Fëdor Dostoevskij

1. La poesia: qualcosa da vivere?

La poesia è qualcosa che troviamo solo nei componimenti? È solo un genere letterario?

Edgar Morin (2021 – trad. it. 2021), padre fondatore del pensiero complesso, parla di poesia della vita: “Ho scoperto la parola che per me porta in sé una delle grandi verità della mia vita: poesia. Non solo la poesia dei poemi ma, come l'ha enunciato e annunciato il surrealismo, poesia della vita” (p. 60). Nella sua opera l'autore indaga in modo approfondito e originale il ruolo e le caratteristiche della dimensione poetica e ritengo che le riflessioni che dedica

a questo aspetto dell'esperienza umana siano fondamentali per fare luce sul tema al centro di questo volume, l'educazione poetica.

Secondando la visione surrealista, Morin riconosce la poesia come qualcosa che supera i componimenti poetici, aprendola a una dimensione più vasta. Il Surrealismo vede la poesia come insita nel reale: è molto più che un genere o un lusso letterario, "è verità da vivere" (Morin, 2011 – trad. it. 2013, p. 144).

È stato il surrealismo a farmi capire ciò che sentivo inconsciamente: la poesia non è solo scritta, ma deve essere fondamentale vissuta. È una qualità intrinseca alla vita, forse già nella vita vegetale come in quella animale, e in particolare in quella umana. L'uomo, infatti, è capace di produrre e godere della bellezza, di produrre e godere di un'emozione specifica che al suo apice diventa estasi (Morin, 2023, p. 4, trad. mia).

Morin (2022), seguendo il messaggio dei surrealisti, ci aiuta a comprendere come la poesia sia "qualcosa di vitale, che si manifesta quando amiamo, quando siamo in effusione, in comunione" (p. 146, trad. mia). La poesia, quindi, non è solo una forma letteraria, ma una certa qualità dell'esistenza che sperimentiamo in alcuni momenti e dimensioni della vita. La poesia riguarda l'amore, il sentimento del mistero, la meraviglia e lo stupore, la comunione con l'altro, l'effusione. È legata alla capacità umana di produrre bellezza e goderne, all'emozione estetica, alla capacità di partecipazione affettiva, di connettersi e risuonare emotivamente con l'alterità e la realtà.

Per riuscire a cogliere meglio le caratteristiche della poesia della vita è utile procedere indagando come queste emergano in rapporto a quelle della prosa della vita. Per Morin (2011 – trad. it. 2013), infatti, la vita umana è polarizzata fra prosa e poesia, che sono "le due polarità primigenie della vita" (p. 144): poetico e prosaico corrispondono a due differenti stati e dimensioni dell'esistenza. Dal lato della prosa c'è il lavoro, l'utilitarismo, gli obblighi e i compiti noiosi di ogni giorno, che eseguiamo senza piacere, le relazioni di rivalità, l'indifferenza, mentre la "poesia si manifesta in tutti gli stati di comunione, effusione, meraviglia, gioco, amore, compresi gli stati di gioia estetica che ci mettono in uno stato secondo di emozione felice" (Morin, 2017 – trad. it. 2018, p. 120). La poesia è "amore, festa, amicizia" (Morin, 2022, p. 157, trad. mia), la "troviamo nella bellezza della natura, nelle rappresentazioni teatrali e cinematografiche e nelle arti" (Morin in Truong, 2017, trad. mia).

Per Morin (2016 – trad. it. 2019) quando sperimentiamo la poesia ci troviamo in uno stato poetico, che è uno stato secondo rispetto a quello primo (della prosa): quello poetico è uno stato che "invoca e percepisce il meraviglioso" (p. 61) nel quotidiano, uno stato in cui un'emozione ci trasforma.

Lo stato poetico è uno stato secondo in cui possiamo sentirci amorevoli, pieni di ammirazione, in comunione, pieni di stupore, sopraffatti, trasfigurati, ispirati. È a limite del mistico senza essere per questo religioso. S'intensifica

con l'entusiasmo – questa bellissima parola che significa originariamente "possessione da parte di un dio" (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 20).

Morin (2016 – trad. it. 2019, pp. 96-98; 2017 – trad. it. 2018, pp. 120-124) lega dunque la poesia della vita agli stati poetici – che comprendono quelli estetici. Questi stati sono caratterizzati da un indebolimento dei centri cerebrali deputati alla separazione tra l'io e il non-io (il tu, il noi, il mondo). Nel caso dell'estasi, che è il culmine e l'estremo degli stati poetici, c'è non solo un affievolimento ma addirittura un'inibizione di questi lobi cerebrali: lo stato estatico procura infatti un sentimento di fusione con l'Assoluto o il Tutto.

In tutto ciò che è poesia, amore, comunione, partecipazione affettiva ed emozione estetica, quindi, siamo al contempo nella separazione e nella non separazione, ci perdiamo e allo stesso tempo ci troviamo.

Sperimentiamo la poesia della vita, per esempio, in quei momenti in cui ci meravigliamo, gioiamo o ci esaltiamo, in quei momenti in cui condividiamo profondamente qualcosa con qualcuno, in quei momenti in cui giochiamo, ridiamo, scherziamo, ci emozioniamo, amiamo appassionatamente, in cui cantiamo o balliamo in modo sfrenato. Viviamo la poesia quando sentiamo il mistero della vita e dell'umano, quando ci coccoliamo con il nostro cane, quando ammiriamo rapiti un'opera d'arte, quando ci perdiamo nell'estasi orgasmico-amorosa o ci fondiamo con la bellezza straziante di un tramonto o di una cima innevata...

Crede che ognuno di noi nella propria vita abbia sperimentato, più o meno intensamente, dei momenti poetici, delle – come le chiama Morin (2021 – trad. it. 2021) – "folate di felice poesia" (p. 65), che ci colgono improvvisamente e a volte quasi per un nonnulla.

Possiamo dunque finalmente rispondere alla domanda che ci siamo posti in apertura. Come abbiamo avuto modo di vedere, la poesia è molto più di una forma letteraria. È qualcosa di straordinario che sperimentiamo nella nostra vita ordinaria, è un bisogno fondamentale dell'essere umano e si lega profondamente alle nostre possibilità di felicità.

2. Conoscenza mimetica, esperienza estetica e comprensione umana

Poetico e prosaico non corrispondono solo a due stati e modi di vivere, ma anche a due diverse modalità del pensiero e della conoscenza.

Il nostro stesso modo di pensare è un misto di prosa e poesia, e non ce ne rendiamo conto. Poiché viviamo in una società tecnoburocratica, vogliamo eliminare tutto ciò che è poetico dal nostro modo di pensare. Vogliamo solo la prosa. Tuttavia il cervello umano non funziona come un computer digitale. Funziona anche in modo analogico, metaforico, poetico (Morin, 2012, p. 16, trad. mia).

La modalità di conoscenza e relazione poetica è connessa alla comprensione mimetica. Essa si fonda infatti sulla facoltà mimesica: sulla capacità dell'uomo di fare *mimesis*, ossia di rendersi simile all'altro da sé e così comprenderlo (Scaramuzza, 2010; 2013).

La riflessione su *mimesis* ha origini antiche. Platone (2014, 392 d-394 d) ne *La Repubblica* la definisce come il rendersi simile a qualcuno o qualcosa e Aristotele (2014, 1448 b 4-24) nella *Poetica* ne riconosce il valore conoscitivo, definendo l'essere umano come l'animale mimesico per eccellenza che proprio attraverso la pratica di *mimesis* riesce ad acquisire le conoscenze fondamentali e a creare arte.

In linea con queste riflessioni, nella concezione di Morin (1986 – trad. it. 2007) quella che possiamo chiamare poetica è una “conoscenza attraverso il simile e l'identificazione per analogia” (p. 188), che si fonda dunque su processi mimetici. Per l'autore la mimesi comporta infatti “la proiezione di sé nell'altro e l'identificazione dell'altro a sé” (2001 – trad. it. 2002, p. 74), ed è proprio in questo anello ricorsivo di proiezione/identificazione “che un *ego alter* (un altro) diviene un *alter ego* (un altro se stesso) di cui si comprendono spontaneamente sentimenti, desideri, timori” (Morin, 1986 – trad. it. 2007 p. 159).

La comprensione mimetica è quindi “una conoscenza empatico/simpatica” (Morin 1986 – trad. it. 2007, p. 159) che ci permette non solo di riconoscere ma persino di sentire in noi stessi ciò che sente l'altro.

La comprensione mimetica si manifesta in modo molto intenso nella fruizione artistica.

L'esperienza estetica si caratterizza per uno “*stato di doppia coscienza*” (Morin, 1956 – trad. it. 2016, p. 8). Mentre fruiamo di un'opera d'arte, che sia essa un romanzo, un film, uno spettacolo teatrale o un dipinto, siamo nello stesso tempo partecipanti e scettici: al contempo da una parte, lucidamente, sappiamo di ammirare un qualcosa (di separato da noi e appartenente alla dimensione della finzione estetica), e dall'altra ci proiettiamo su esso e ci identifichiamo con esso, siamo internamente partecipi (Morin, 2016 – trad. it. 2019).

L'esperienza estetica attiva in modo intenso la nostra capacità mimesica e così ci consente di identificarci, riconoscerci e consuonare con l'altro, costituisce un momento formidabile di comprensione dell'alterità, mentre nella vita ordinaria i “ponti identificatori” (Morin, 1986 – trad. it. 2007, p. 160) sono molto assottigliati, se non addirittura tagliati. Come evidenzia Valotta (2020), l'arte ci infonde infatti quelle “doti di comprensione” di cui solitamente siamo deficitari, ci permette di solidarizzare con i personaggi, di “sentire dentro di noi quella infelicità che, pur accomunandoci in quanto esseri umani che condividono lo stesso destino planetario, nella vita di tutti i giorni, tendiamo ad ignorare” (p. 247). Mentre guardiamo un film o leggiamo un libro, riusciamo a capire e amare l'altro che ignoreremmo e disprezzeremmo nel vivere quotidiano, anche nel caso in cui sia, per esempio, un criminale, un immigrato, un mendicante... Proprio per questo l'esperienza estetica “ci umanizza” (Morin & Hessel, 2011 – trad. it. 2012, p. 49).

Dobbiamo quindi concepire “la letteratura, la poesia e l'arte, non solo come mezzi di espressione estetica, ma anche come mezzi di conoscenza” (Morin, 2001 – trad. it. 2002, p. XVII), e, soprattutto, come potenti generatori di comprensione umana (Morin, 2015). Morin (2016 – trad. it. 2019) dice, in modo emblematico: “C'è nella grande arte la complessità di un'evasione dal reale immediato dove ritroviamo il reale della nostra condizione con passione, compassione, comprensione” (p. 99). Mentre leggiamo *Anna Karenina* di Tolstoj (2016) o guardiamo *Film blu* di Kieślowski (2003), per esempio, evadiamo dall'immediato e dall'ordinario così come dai nostri pensieri e problemi attuali (come se fuggissimo in un altrove), ma al contempo, immergendoci in quel mondo grazie all'immedesimazione estetica, sperimentiamo problemi e sentimenti profondamente e universalmente umani, nei quali ci riconosciamo, siamo stimolati a sentirli in noi e riflettervi, e così li capiamo. Proprio in questo modo in realtà entriamo più profondamente nella nostra interiorità e riusciamo a comprendere meglio noi stessi, l'alterità e l'esistenza e addirittura, in qualche misura, ad amarli – o quantomeno a risuonare empaticamente con essi e a sentirne la bellezza, senza però ignorarne la drammaticità.

Possiamo quindi riconoscere “le valenze conoscitive ed etiche che possono scaturire dai processi di identificazione e proiezione mimetici, comprese quelle radicate e sviluppate in ambito artistico” (Simonigh, 2012, p. 186) e, di conseguenza, la fondamentale rilevanza antropologica della *mimesis* e della comprensione mimetica.

Eppure, come ci fa notare Morin (2016 – trad. it. 2019), la comprensione che riusciamo a guadagnare nei luoghi dell'arte sembra essere fugace: “Dimentichiamo compassione, umanità, complessità appena usciti dal cinema, ci disumanizziamo di nuovo” (p. 75). La domanda sorge allora spontanea: “Come rendere più durevoli le virtù di comprensione che il cinema, il teatro, la letteratura ci infondono temporaneamente o provvisoriamente?” (p. 75). Per il momento la teniamo aperta e tenteremo delle risposte più avanti.

3. Il portato vitale della poesia: resistenza, fioritura e relianza

La poesia della vita implica e al contempo promuove tre aspetti interconnessi e centrali nell'antropo-bio-cosmologia moriniana e nella sua concezione etica: resistenza, fioritura, relianza.

3.1. Resistenza alla crudeltà, alla barbarie e alla prosa

Vivere poeticamente significa resistere su più livelli: alla crudeltà del mondo, alla barbarie umana e alla prosa della vita.

La crudeltà è parte integrante dell'universo, “è il prezzo da pagare per la grande solidarietà della biosfera, è ineliminabile dalla vita umana” (Morin, 1994 – trad. it. 2004, p. 304). Ogni ciclo vitale ecologico è al contempo, ri-

corsivamente, ciclo di morte, ciclo di solidarietà, ciclo di distruzione. La vita, il cosmo e l'essere umano sono votati alla perdizione, destinati alla morte. Le forze vitali e di associazione, l'amore e la comunione (ossia la poesia della vita), sono ciò che consente di resistere alla crudeltà del mondo e di affrontare la tragedia della realtà.

Nati “nella crudeltà del mondo e della vita”, a queste abbiamo “aggiunto la crudeltà dell'essere umano e quella della società umana” (Morin, 1994 – trad. it. 2004, p. 304):

Ed è proprio nella nostra fase damoclea che intervengono le molteplici irruzioni, in numerosi punti del globo, di una grande barbarie nata dall'alleanza fra le vecchie forme, sempre virulente, di barbarie (fanatismi, crudeltà, disprezzi, odi, alimentati più che mai da religioni, razzismi, nazionalismi, ideologie) e le forme nuove, anonime, glaciali, burocratiche, tecno-scientifiche di barbarie che si sono sviluppate nel nostro secolo. L'alleanza in varie forme fra le due barbarie [...] è ormai diventata universale e minaccia l'umanità nella sua sopravvivenza e nel suo divenire (Morin & Kern, 1993 – trad. it. 1994, pp. 96-97).

La poesia della vita è fondamentale per resistere alla barbarie. La relazione e comprensione poetica, attraverso la *mimesis*, favoriscono il benessere e la comprensione umani: promuovono l'empatia, la simpatia e la benevolenza verso il prossimo e ogni forma di alterità.

Dobbiamo resistere a ciò che separa, disintegra, allontana, pur sapendo che la separazione, la disintegrazione e l'allontanamento finiranno per vincere. È con la nostra resistenza che diamo aiuto a queste deboli forze, difendendo quel che è fragile, deperibile, nascente, bello, vero: l'animo [...]. Sorridere, ridere, scherzare, giocare, accarezzare, abbracciare significa anche resistere. [...] Resistere “in nome” e “con” amicizia, carità, pietà, compassione, tenerezza, bontà (Morin, 1994 – trad. it. 2004, p. 306).

3.2. Fioritura umana

La vita poetica è la via per la fioritura dell'umano. Alcuni passi moriniani fanno ben comprendere quanto la poesia sia cruciale per il ben-essere dell'uomo e il suo umanarsi in pienezza.

Vivere veramente, e non sopravvivere, è vivere poeticamente: “la vera vita è poetica” (Morin, 2001 – trad. it. 2002, p. 124). La qualità poetica delle nostre vite, che permette così bene la comunione e l'amore, ci consente di autorealizzarci (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 119). La poesia è infatti *épanouissement*, è “fioritura del nostro vero essere” (Morin, 2022, p. 25, trad. mia). È la di-

mensione nella quale e grazie alla quale la vita sboccia e l'essere umano fiorisce in pienezza: “La poesia, nel senso vissuto del termine, stabilisce un'alleanza con le potenze generatrici e rigeneratrici della vita, con l'aumento della linfa, con lo sbocciare, con il fiorire” (Morin, 2001 – trad. it. 2002, p. 131).

Proprio per questi motivi la poesia della vita è fondamentale per la felicità: “la parola importante non è ‘felicità’, ma ‘poesia’. Vivere poeticamente è vivere in comunione, nell'effusione, nell'amore, nel gioco, in amicizia. La poesia è la condizione di tutto, e segnatamente della felicità” (Morin, 2022, p. 293, trad. mia).

3.3. Relianza antropo-bio-cosmica

La poesia della vita, infine, implica e genera “relianza”. Il termine traduce il neologismo francese *reliance*, coniato dal sociologo Bolle de Bal, che deriva dall'unione dei termini “relier” (collegare, legare) e “alliance” (alleanza).

La disgiunzione o separazione senza relianza permette il male; il bene è relianza nella separazione. L'eccesso di separazione si verifica quando non c'è più relianza. L'eccesso di separazione è perverso nella scienza poiché rende incapaci di legare le conoscenze. Per conoscere si deve nello stesso tempo separare e legare. L'eccesso di separazione è perverso tra gli umani quando non è compensato dalla comunità e dalla solidarietà, dall'amicizia e dall'amore (Morin, 2004 – trad. it. 2005, p. 96).

In una società tanto caratterizzata da delianza (“sleganza”) intellettuale, sociale ed esistenziale (Bolle de Bal, 2007), da tanta separazione, parcellizzazione e individualismo, è necessario un rinnovato impegno a intensificare o creare alleanze e legami.

La poesia della vita è fondamentale per esperire e promuovere relianza: “Siamo individui separati ma inseparabili, e lo stato poetico ce lo fa provare” (Morin in Truong, 2017, trad. mia). Le modalità di conoscenza, comprensione e relazione che caratterizzano la dimensione poetica fanno esperire la somiglianza con l'altro da sé e favoriscono la compassione, la solidarietà e fraternità con l'alterità: “Gli stati poetici [...] hanno una qualità normativa, che implica empatia, comunione e amore” (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 93).

Come evidenzia Simonigh (2012), “il potenziale etico” dell'estetica e della poetica complessa moriniana è infatti proprio nel movimento “di incorporazione, di apprensione, di accoglienza” generato dalla comprensione (mimetica), “che può comportare quell'atto di comunione, di compassione e di armonizzazione di sé con l'altro e con l'alterità del mondo e dell'universo” (p. 185).

Il periodo di crisi personale, della convivenza ed ecologica attuale fa emergere in modo ancor più evidente la valenza cruciale dei movimenti di resistenza, fioritura e relianza legati alla dimensione poetica della vita.

4. Conclusioni. Un appello a poeticizzare la vita e l'educazione

“La vita non ha senso, ma la poesia dà senso alle nostre vite. La vita acquista senso per noi nello stato poetico” (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 119). Eppure, è proprio il prosaico ad occupare la maggior parte del nostro tempo. Mentre nelle società arcaiche c'era una “stretta relazione tra i due linguaggi e i due stati” (Morin, 1997 – trad. it. 1999, p. 41), che erano mescolati, nel corso della storia le due dimensioni si sono progressivamente separate e la poesia ha assunto un ruolo sempre più marginale, con una preminenza della prosa e della cultura scientifica e tecnica.

Ma il bisogno di poesia, di bellezza, è un bisogno inalienabile dell'umano – come afferma anche Dostoevskij nella celebre frase riportata in epigrafe. “L'essere umano si nutre di pane, ma anche di poesia. Anzi, ha un bisogno più elevato di poesia in una civiltà del calcolo, del profitto, della frammentazione, dell'esistenza anonima” (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 114). Balzano immediatamente alla mente i versi cantati da Judy Collins (1976) nella sua famosa versione musicale della poesia *Bread and Roses* scritta da James Oppenheim nel 1911: “I cuori muoiono di fame come i corpi, / Dateci il pane, ma dateci anche le rose. [...] Sì, combattiamo per il pane, / ma combattiamo anche per le rose” (trad. mia).

Il bisogno di poesia si fa ancor più intenso nei tempi che viviamo. Lo sviluppo della società occidentale ha portato grandi benefici ma al contempo ci ha spinti in quella che Morin (1997 – trad. it. 1999) chiama, emblematicamente, una dimensione di “iper-prosa” (p. 44). La dittatura dell'econocrazia e del tecnocratismo, il dominio del calcolo e del profitto, il tempo insieme cronometrato, sovraccarico e stressato, un modo di vita monetarizzato e parcellizzato lasciano poco spazio al bisogno di pace, di amore, di convivialità e di comunione: “Il dominio dei dati numerici e la compartimentazione proprie della nostra civiltà tendono a soffocare la poesia” (Morin in Truong, 2017, trad. mia).

Viviamo in una civiltà che ha negato la qualità poetica della vita. Perché? A dominare nella conoscenza sono il calcolo, gli economisti e gli statistici. Ma il calcolo non ci dice nulla sull'amore, sul dolore o sul riso. Attraverso il calcolo possiamo conoscere la crescita, il PIL, i sondaggi di opinione, ma tutto ciò che si ottiene è lo scheletro o la radiografia della nostra realtà umana. E dove domina il calcolo, dominano l'interesse, il profitto e l'anonimato, che minacciano le qualità poetiche della vita. Naturalmente noi resistiamo; se non resistessimo, saremmo sommersi dalla competitività, dal calcolo, ecc. (Morin, 2023, p. 7, trad. mia).

Il dilagare della prosa ci chiama a resisterle. Di più: l'attuale “invasione dell'iperprosa rende necessaria una potente controffensiva di poesia” (Morin & Kern, 1993 – trad. it. 1994, p. 182), genera “la necessità di un iper-poesia”

(Morin, 1997 – trad. it. 1999, p. 44). Il ‘senso’ delle nostre vite, la possibilità di felicità, ci viene dalla poesia, “dalla compartecipazione, dall'affratellamento, dall'amore” (Morin, 1997 – trad. it. 1999, p. 12). Se vuole lavorare per il benessere, la civilizzazione e l'umanizzazione, la politica dell'umanità deve farsi poetica: non può chiudersi nella prosaicità e avere come obiettivo il solo progresso tecnico, ma deve impegnarsi primariamente e seriamente in una *poeticizzazione* della vita.

[S]e non può creare la felicità, può favorire e facilitare la possibilità per ciascuno di vivere poeticamente, cioè nella piena realizzazione di sé e in comunione.

La politica di civiltà ha bisogno della piena consapevolezza dei bisogni poetici dell'essere umano. Deve sforzarsi di attenuare le costrizioni, le servitù e le solitudini, e opporsi al grigio dilagare della prosa, così da permettere agli esseri umani di esprimere le proprie inclinazioni poetiche (Morin, 2020 – trad. it. 2020, pp. 94-95).

La chiamata che pervade l'opera di Morin – a cui sentiamo sia necessario e urgente rispondere e che ci interpella a un impegno personale ed esistenziale, politico ed educativo – è infatti quella a poeticizzare la vita (Massullo, 2024, 2025). Anche se non è possibile eliminare la prosa e deprosaicizzare totalmente la vita – prosa e poesia sono infatti in una relazione complessa, non solo di antagonismo e concorrenza, ma anche di complementarità –, possiamo cercare di vivere più poeticamente; e “[v]ivere poeticamente significa vivere intensamente la vita, vivere d'amore, vivere di comunione, vivere di comunità, vivere di gioco, vivere d'estetica, vivere di conoscenza, vivere nello stesso tempo di affettività e di razionalità [...]” (Morin, 2001 – trad. it. 2002, p. 142).

Ma come possiamo impegnarci concretamente a poeticizzare la vita e a vivere più poeticamente?

Propongo alcune vie percorribili, che sono riuscite a intravedere additate nell'opera moriniana (Massullo, 2024, 2025; Massullo & Proietti, 2024).

Possiamo innanzitutto impegnarci in “un'estetizzazione volontaria dell'esistenza” (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 28), a riconquistare territori di poesia e a creare “oasi di poesia” (Morin, 2023):

- aumentando e intensificando i momenti di poesia della vita, quelli di contatto con la natura, convivialità, comunione, festa, canto e danza, creatività e fruizione artistica;
- favorendo una maggiore commistione di prosaico (lavoro, impegni, obblighi) e poetico (fervore, passione, comunione).

Generalmente ed essenzialmente, possiamo impegnarci a sviluppare la *sensibilità poetica*, la nostra “capacità di partecipazione affettiva, di ammirazione, di meraviglia” (Morin & Hessel, 2011 – trad. it. 2012, p. 49). Per rendere più poetica la vita non basta infatti moltiplicare ed estendere i momenti di poesia: occorre anzitutto riuscire a sentire la poesia, e poi esperirla con maggiore in-

tensità. Possiamo sviluppare la sensibilità poetica attraverso la frequentazione con le opere d'arte:

Il mondo è a un tempo meraviglioso e orribile. L'estetica ci aiuta a meravigliarci e ci permette di guardare in faccia l'orrore. [...] L'estetica delle opere ci permette di sviluppare un'estetica nella vita quotidiana. [...] favorisce in noi la meraviglia davanti al mare, alle cime nevose, ai grandi alberi, a una farfalla che volazza, a un bambino che saltella, [...] a un bel viso... Ecco dunque tutto quello che una politica della cultura dovrebbe promuovere: una politica dell'estetica che contribuisca a diffondere e democratizzare la poesia del vivere, a far sì che ciascuno possa conoscere belle emozioni e che ciascuno scopra le proprie verità attraverso dei capolavori [...] (Morin & Hessel, 2011 – trad. it. 2012, pp. 49-50).

Quanto detto vale in generale. Guardando specificamente all'ambito didattico ed educativo, per poeticizzare l'educazione dovremmo impegnarci a rendere più poetici i processi di insegnamento-apprendimento. Da un lato, curando la qualità poetica dell'insegnamento e dell'esserci dell'insegnante attraverso la *mimesis* (Scaramuzza, 2024). Dall'altro, promuovendo la presenza e partecipazione poetica degli studenti:

- Sia *moltiplicando le esperienze poetiche*. Attraverso la frequentazione intensiva e l'approfondimento del linguaggio estetico e delle opere d'arte, aumentando e intensificando il contatto con la natura, creando occasioni di lavoro di gruppo, di creazione, espressione e condivisione.
- Sia *incentivando l'utilizzo della capacità mimesica nell'apprendimento*. Facendo fare la *mimesis* di ciò che si vuole che apprendano, valorizzando e sviluppando così non solo la loro capacità logico-razionale, ma anche quella mimesica, affettiva, creativa, relazionale, corporea e di movimento.

Ognuno di noi, come l'autore, dovrebbe chiedersi: mi sto impegnando a resistere? “sto salvando la parte poetica della mia vita”? (Morin, 2022, p. 295, trad. mia). Domande che in realtà ci investono sia come singoli che come comunità.

Oggi, razionalizzazione e standardizzazione vogliono prendere il controllo delle nostre vite: per dirla con Cornelius Castoriadis, subiamo l'ascesa dell'insignificanza. Ostacoli pesanti si frappongono alla fioritura della poesia della vita. Più siamo dominati dalle forze anonime, più abbiamo bisogno di resistervi. La resistenza necessita di oasi di vita poetica.

La poesia è adesione alla bellezza del mondo, della vita, dell'umano, e, allo stesso tempo, resistenza alla crudeltà del mondo, della vita, dell'umano (Morin, 2016 – trad. it. 2019, p. 120).

Quello moriniano a poeticizzare la vita è un appello per tutti e per ciascuno: un appello a resistere, fiorire e relazionarci, un appello a vivere la bellezza e a realizzare poeticamente la nostra umanità.

Riferimenti bibliografici

- ARISTOTELE (2014). *Poetica* (G. Paduano, Trad.). Roma-Bari: Laterza.
- BOLLE DE BAL, M. (2007). Reliance, deliance, liance: emergenza di tre nozioni sociologiche (P. Coluccia, Trad.). *M@gm@*, 5(1). https://www.analisiquality.com/magma/0501/articolo_02.htm#60
- COLLINS, J. (Singer), FARIÑA, M., & OPPENHEIM, J. (Writers). (1976). Bread & Roses [Song]. In A. Mardin (Producer), *Bread & Roses*. Elektra Entertainment.
- KIEŚLOWSKI, K. (Regista). (2003). Film blu [Film]. In K. Kiesłowski (Regista), K. Piesiewicz, K. Kiesłowski (Sceneggiatori), Z. Preisner (Compositore), & M. Karmitz (Produttore), *Tre colori: film blu film bianco film rosso. Una trilogia di Krzysztof Kieslowski*. Twentieth Century Fox home entertainment Italia. (Ed. or. 1993/1994).
- MASSULLO, C. (2024). La poetica complessa di Edgar Morin. Un invito a prendere le parti di Eros e poeticizzare la vita. In A.M. Ciraci, A. Petagine & V. Domenici (a cura di), *Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp. 173-186). Roma: RomaTrE-Press. DOI: https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2025/01/ebook_vol.-4-Quaderni-DSF_r.pdf
- MASSULLO, C. (2025). *La poetica complessa di Edgar Morin. Eros Poesia Educazione* [Prefazione di S. Manghi]. Roma: RomaTrE-Press. DOI: <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/la-poetica-complessa-di-edgar-morin-eros-poesia-educazione/>
- MASSULLO, C., & PROIETTI, E. (2024). Essere accesi per cambiare il mondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 18(1), 70-84. <https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.5>
- MORIN, E. (1956). *Le cinéma ou L'homme imaginaire. Essai d'anthropologie*; trad. it. *Il cinema o l'uomo immaginario. Saggio di antropologia sociologica* (G. Esposito, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2016.
- MORIN, E. (1986). *La méthode III. La connaissance de la connaissance*; trad. it. *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza* (A. Serra, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2007.
- MORIN, E. (1994). *Mes démons*; trad. it. *I miei demoni* (L. Pecelli & A. Perri, Tradd.). Roma: Meltemi. 2004.
- MORIN, E. (1997). *Amour. Poesie. Sagesse*; trad. it. *Amore, poesia, saggezza* (L. Fusillo, Trad.). Roma: Armando. 1999.
- MORIN, E. (2001). *La méthode V. L'humanité de l'humanité*; trad. it. *Il metodo 5. L'identità umana* (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2002.
- MORIN, E. (2004). *La méthode VI. Éthique*; trad. it. *Il metodo 6. Etica* (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2005.
- MORIN, E. (2011). *Mes philosophes*; trad. it. *I miei filosofi* (R. Mazzeo, Cur. e Trad.). Trento: Erikson. 2013.
- MORIN, E. (2012). *Science, Poesie, Société. Entretien*. Paris: La République des Lettres. eBook.
- MORIN, E. (2015). *Etica e identità umana* (M.G. Mattei, Cur.; G. Tabacco, Trad.). Milano: Egea.
- MORIN, E. (2016). *Sur l'esthétique*; trad. it. *Sull'estetica* (F. Bellusci, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2019.
- MORIN, E. (2017). *Connaissance Ignorance Mystère*; trad. it. *Conoscenza, ignoranza, mistero* (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2018.
- MORIN, E. (2020). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*; trad. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 2020.
- MORIN, E. (2021). *Leçons d'un siècle de vie*; trad. it. *Lezioni da un secolo di vita* (S. Lazzari, Trad.). Milano-Udine: Mimesis. 2021.
- MORIN, E. (2022). *Histoire(s) de vie. Entretiens avec Laure Adler*. Paris: Bouquins.
- MORIN, E. (2023). *Des oasis de poésie*. Paris: Poesis.
- MORIN, E., & HESSEL, S. (2011). *Le Chemin de l'espérance*; trad. it. *Il cammino della speranza* (A. Sansa, Trad.). Milano: Chiarelettere. 2012.
- MORIN, E., & KERN, A.B. (1993). *Terre-Patrie*; trad. it. *Terra Patria* (S. Lazzari, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. 1994.
- PLATONE (2014). *La Repubblica* (F. Sartori, Trad.). Roma-Bari: Laterza.
- SCARAMUZZO, G. (2010). *Paideia mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2013). *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2024). *L'insegnante come l'artista. L'attualità della bellezza nell'opera di chi insegna*. Roma: Anicia.
- SIMONIGH, C. (2012). Su alcuni presupposti dell'estetica complessa. In C. Simonigh (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario. Con interventi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky* (pp. 163-188). Milano-Udine: Mimesis.
- TOLSTOJ, L. N. (2016). *Anna Karenina* (C. Zonghetti, Trad.). Torino: Einaudi.
- TRUONG, N. (2017, juillet 30). Edgar Morin et Christiane Taubira: «Pour une poétique des civilisations». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/festival/article/2017/07/29/edgar-morin-et-christiane-taubira-pour-une-poetique-des-civilisations_5166380_4415198.html
- VALOTTA, B. (2020). Edgar Morin e la Complessità dell'Estetica. *Complessità*, 15(2), 238-251.

The Poetic Endures: Re-evaluating dementia through a poetic lens

Jenny England

University of the Highlands and Islands – Scotland

ABSTRACT

In contemporary culture, persons living with dementia are often perceived as *lacking capacity* – a label grounded in cognitive criteria, such as memory recall and task management. This cognition-focused lens disadvantages and stigmatises those living with the disease. This paper challenges that view, highlighting the enduring presence of *poetic* capacities – those embodied, relational modes of expression that arise through the dynamic process of *mimesis*. Drawing upon a research study using music and movement, it reexamines personhood through a poetic lens arguing that embracing the poetic can foster cultural empathy and honour the evolving personhood of those living with dementia.

KEY WORDS: Dementia, *Mimesis*, Poetic

ABSTRACT

Nella cultura contemporanea, le persone che vivono con la demenza sono spesso percepite come *prive di capacità* – un'etichetta fondata su criteri cognitivi, come il richiamo della memoria e la gestione dei compiti. Questa prospettiva centrata su meri aspetti cognitivi svantaggia e stigmatizza chi convive con la malattia. Il presente articolo contesta tale visione, mettendo in luce la persistenza delle capacità poetiche – quelle modalità espressive incarnate e relazionali che emergono attraverso il processo dinamico della *mimesis*. Basandosi su un progetto di ricerca che utilizza musica e movimento, l'articolo riconsidera la nozione di persona attraverso una lente poetica e sostiene che abbracciare il *poetico* possa promuovere empatia culturale e onorare la personalità in evoluzione di chi vive con la demenza.

PAROLE CHIAVE: Demenza, *mimesis*, poetico

Hilda (not her real name) is 'in' the music, melodic lines, rhythms, textures moving through her bodily being. Vibrato with tremulous fingers, staccato with upward flicks at the ankle joint, legato with sustained pressing of fingers on thighs, the upbeat with an index finger jerk towards the sky, sudden loudness with wide eyes, crescendo with opening elbows, to a flourishing finish, exactly in time, fist closing

around the last note. A smile, looking up and out. Our eyes meet in shared musical communion, pleasure, satisfaction as after a good meal of just the right quantity.

(Anecdote¹ from, Music, Movement and Dementia (MMD) Research study, 2023-2025)

1. Introduction

Hilda is living with dementia. Her capacity to express – through the body – the textures, the rhythms, the dynamics of the music is evident. Yet in clinical and societal terms she is labelled as *lacking in capacity*. This label focusses narrowly on her cognitive challenges: her difficulties with organising, remembering and managing daily tasks. What is overlooked is her rich capacity to express through the body – a capacity that is inherently relational, connecting her not only with the music but also with others. Hilda's example points to a wider issue: our culture's representation of dementia, as one of gradual decline that does not sufficiently recognise and nurture relational and creative capacities (Kontos & Grigorovich, 2018a).

To explore this poetic possibility, the paper draws on the author's research study *Music, Movement and Dementia* (MMD), which considers the experience of an individual living with dementia and a significant other in their lives – be it a partner, family member, or friend – as they engage together in music and improvised movement, guided by the intentional use of *mimesis*. *Mimesis*, as defined by Plato (*Republic*, 393c), refers to the act of “becoming similar, in voice and/or in gesture”. In re-imagining *mimesis* not as mere imitation, the study is informed by Wulf's (2022a) reading of *mimesis* as an embodied, relational and creative act and Scaramuzzo's (2016) pedagogical proposal that *mimesis*, from childhood, is a fundamental process by which we learn and understand (p. 251). Poetic capacities therefore refer to the innate human² ability to engage in mimetic activity. The aim of this paper is not to give a full report of the study³ but to draw on study examples to explore the potential of *mimesis* to contribute to the debate on personhood in dementia care.

2. Dementia in cultural context

To situate this work, it is important to understand how dementia and personhood is framed within a broader cultural context. Dementia describes a

¹ Anecdotes are presented throughout the paper as a methodological device (Van Manen, 1997, p. 115). These are constructed from narrative descriptions of video material from the research study Music, Movement and Dementia, and are narrated by the researcher and author of this paper.

² Aristotle in the *Poetics*, claims that “mimetic activity is instinctive to humans from childhood onwards, and they differ from other animals by being so mimetic and by developing their earliest understanding through *mimesis*” (Aristotle, *Poetics*, 4. 1448 b 5–8 in Halliwell, 2002, p. 178).

³ A brief overview of the study can be found at the end of this paper.

broad spectrum of neurological conditions whose common symptoms include memory loss, difficulty with everyday tasks, disorientation, anxiety, and changes in mood or behaviour (Arvanitakis et al., 2019). According to the World Health Organization (2021), over 55 million people worldwide are living with dementia, and this figure is estimated to rise to 139 million by 2050. Alongside these concerning statistics, dementia stirs deep cultural anxiety – evoking fears of loss of identity and independence (Low & Purwaningrum, 2020). Popular media can reinforce these fears by portraying dementia with tragic narratives of decline and loss (Low & Purwaningrum, 2020). A controversial UK Alzheimer's Society campaign – released in the UK in March 2024 – presents a son's eulogy for his mother with the tagline: “*The long goodbye*”. Designed to raise awareness of dementia, this advert frames the condition as a series of deaths: “*With dementia, you don't just die once. You die again and again and again*”, conveying an image of individuals living with dementia as the ‘living dead’. While the emotional toll on family members is undeniable, such portrayals may reinforce fear and stigma. In one UK survey, over half of respondents said that receiving a dementia diagnosis would make them feel their life was effectively over (Alzheimer's Society UK, 2016).

3. Personhood and dementia

These cultural narratives of decline and loss are closely intertwined with a broader medicalised, cognition-centred discourse which privileges cognition as the primary marker of personhood (Fuchs, 2020). John Locke (1690/1975) defined a person as a “thinking, intelligent being, that has reason and reflection and can consider itself as itself” (p. 335). Locke's definition leaves one asking the uncomfortable question, is a person no longer a person when they no longer remember who they are? And where does that leave a person with dementia if *still* in Western cultures “to be a person in the full sense of the word is [...] decisively bound up with the intactness of functions such as consideration, rationality, memory and with the autonomy that is based on them” (Fuchs, 2020 p.655). As such, a cognitively defined culture risks displacing and disadvantaging those whose strengths are not cognitively centred, reducing them to their impairments viewed from a position of ‘disability’ rather than ‘ability’ (Mitchel et al., 2020). What then, is there to gain if we embrace a more expansive definition of personhood?

4. Redefining personhood

The call for a redefinition of personhood in dementia is not new. Tom Kitwoods (1997) groundbreaking work *Dementia Reconsidered* argued for a shift away from purely cognitive models of selfhood to position personhood within a social and relational space, while thinkers like Fuchs (2020), Kontos & Mar-

tin (2013), Hughes & Beatty (2013) have advanced embodied and relational approaches that emphasise the creative and intersubjective experiences of persons living with dementia. Building on these reconceptualisations of personhood, this paper proposes a further step: that we view *mimesis* as a dynamic force through which embodied and relational capacities are both founded and enacted. By foregrounding this concept – understood as a creative, reciprocal process of becoming similar in movement, voice or gesture (Scaramuzzo, 2016) – it suggests that we can support each other in our personhood through conscious attention to mimetic expression. The next excerpt illustrates this mimetic capacity through an interaction with a MMD study participant. It recounts the researcher’s arrival at the participant’s house.

Max greets me with a gentle army salute, and I reciprocate. His time in the navy lingers in his body as a gestural habit. His gaze turns outward to the window, and his arms begin to circle and sway; words are mouthed but do not arrive as sound. I follow his gaze – towards the large bay window. There are tall sunflowers jostling against the glass in the strong island winds. His arms, held out, bent at the elbows and hands outstretched, sway side to side – he is moving like the sunflowers!

I say, “Ah, the sunflowers have opened – the wind is wild.” I follow his movements, arms swaying with his, like sunflowers in the wind. He nods, relaxes, and clasps his hands together in his lap. We sit in a quiet moment of bodily communion.

Max, despite limited verbal ability, can express himself meaningfully through the body – a capacity that remains accessible despite verbal language loss (Fuchs, 2020). We can theorise his arms becoming similar in movement to the sunflowers as the dynamic process of *mimesis* in action, and as such they are not random or passive movements but instead demonstrate an embodied capacity for communication.

5. Discourse on embodiment

Having proposed that *mimesis* is an embodied capacity (Wulf, 2022a, p. 39) it becomes essential to clarify and anchor the concept of embodiment – especially given its varied interpretations across diverse disciplines (Clark, 2012). Within the context of dementia studies – where it has been employed to challenge cognitive-centric notions of personhood (Kontos & Martin, 2013) – a pivotal point of reference is the phenomenological philosopher Maurice Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty’s defining work, *Phenomenology of Perception* (1945/2010)

positions the body as our primary site of knowing. Without, what Merleau-Ponty terms, the “lived body” conscious perception and awareness of the world would no longer be possible (Stolz, 2015). Building on these foundational insights, embodiment in the context of the MMD study is further refined by Sheets-Johnstone’s critique and reconceptualisation of the body as fundamentally animate. While Merleau-Ponty framed the body as the medium of perception, Sheets-Johnstone (2017) contends that it is through bodily *movement* that perception itself comes into being. She challenges the dominant emphasis on embodied mind and enactive cognition – terms she pointedly refers to as “lexical band-aids [...] to marry mind and body” (p. 451) – advocating instead for a definition that captures the vitality and intricate interplay of space, time and energy that characterises movement. To illustrate the *primacy* of movement Sheets-Johnstone (2018) observes that “we come into the world moving – kicking, flailing, crying, waving, we are precisely not still born” (p. 4) and that it is this *kinetic aliveness* that becomes our primary mode of sense making (2011, p. 452).

Taking up the centrality of the animated, creative body we return to the earlier anecdotes of Max and Hilda. Both, despite having limited language, demonstrates an embodied ability to convey meaning through the body. Their kinetic aliveness becomes central to the mimetic act in a “creative re-creation” (Wulf, 2022a, p. 39), a recreation that, for Max takes the form of sunflowers, and for Hilda the qualities of the music. If, as a person may lose their potential to communicate through words, the body, and its language remain accessible (Fuchs, 2020), and “embodied self-expression becomes the primary medium for engaging with the world” (Kontos et al., 2020, p. 5); this alone makes a compelling case for harnessing these bodily capacities for persons living with dementia.

6. Music and dementia

At this intersection it is worth considering why music may be particularly suitable for this initiative. In dementia care, it is a widely used non-pharmaceutical intervention (Moreno-Morales et al, 2020) and remains one of the few accessible approaches in advanced dementia (Mercadal-Brotons, 2020). Its unique capacity to evoke memories (Istvandity, 2017), transporting one with striking immediacy to distant times and places is of particular use in reminiscence therapy and the curation of preferred music playlists (Gerdner, 2012). These playlists are often shaped by the “reminiscence bump” (Munawar, Kuhn et al. 2018) – a phenomenon describing enhanced recall of music encountered between the ages of 10-30⁴. While such approaches highlight music as a ther-

⁴ Building on this premise, the MMD study has curated playlists that extend beyond the traditional focus on the ‘reminiscence bump’. The study also explores movement activating music that fosters

apeutic tool, they are typically tailored towards cognitive and behavioural outcomes (Soufineyestani et al., 2021), often overlooking its embodied, relational and creative dimensions (Kontos & Grigorovich, 2018a). These dimensions may be better considered within a brief aesthetic consideration of music.

7. Music and *mimesis*

The nature of music has long posed one of the most elusive and intractable questions in aesthetic theory, within which *mimesis* has played a pivotal role (Halliwell, 2002). Both Plato and Aristotle saw music as inherently mimetic believing that as individuals moved with music, they internalised its qualities, granting it profound moral significance due to its perceived capacity to shape character (Scruton, 1999). Halliwell (2002), in some key reflections from Aristotle, summarises that: “responding to music means entering and becoming a part of a world of musical feeling whose ethically charged pleasures and pains pass through and have the capacity to shape the hearer” (p. 239). While it is beyond the scope of this paper to trace the historical evolution of the discourse on music and *mimesis*, it may be useful to reflect on Aristotle’s perspective in relation to the current debate on personhood. If via *mimesis* a person internalises and embodies the qualities of the music and if in doing so that shapes them on some fundamental level, it follows that personhood itself may be shaped by that mimetic engagement. This argument logically extends into a broader discourse on culture and society where mimetic influence has been viewed as a dynamic for ‘good and evil’ (Gebauer & Wulf, 1995)⁵. Orientating towards the potential for mimetic ‘goodness’, Scaramuzza (2016) advocates for the *intentional* use of this dynamism, as a force for ethical and democratic co-existence. In this spirit, the MMD study draws on *mimesis* to enhance relational and creative expression, using carefully curated music selections, acknowledging that music has the power to move us on all levels of our being (Lesaffre et al., 2017).

8. Music and the body – pre-reflexive and intercorporeal responses

Returning to the dynamic qualities of music and its capacity to move us kinaesthetically⁶ – we can observe how spontaneous kinaesthetic expressions often emerge in response to the rhythms, melodies and textures of dance tunes, lullabies, and military marches (Sievers et al., 2013). Such embodied reactions

connection for each family unit.

⁵ Gebauer and Wulf (1995) trace the intricate and often contested ways in which *mimesis* has been theorised and employed within aesthetic and cultural discourse over time.

⁶ This kinaesthetic response is being referenced as an expression of an affective, imaginative, or spiritual response to the music – as opposed to a mere mechanical action.

exemplify Merleau-Ponty’s notion of pre-reflexivity – a bodily form of sense making that precedes conscious thought (Mathews, 2006, pp. 55-56). It is precisely this kind of initial felt response that the MMD study seeks to encourage, as illustrated in the next account.

Keith and Gina (husband and wife) sit opposite each other. Gina’s face is impassive. The music announces itself with a lilting waltz on the accordion, uplifting. In a split-second Gina’s arms shoot upwards an out, moving together in circular motions in time to the lilt, her face alight, smiling. Even without sound we may imagine the tempo and the buoyant feel of the music. After a few bars her hands come to rest in her lap. Encouraged to continue, she resumes the movement. Keith joins, synchronising in tempo and movement quality.

This scene highlights Gina’s immediate reaction to the music through movement – a pre-reflexive capacity – a capacity that Fuchs (2016) posits remains even in advanced dementia. Gina’s response captures *in animation* qualities of the music. As Keith joins, synchronising in movement they enter a state of *relational animation*, highlighting another fundamental principle in Merleau-Ponty’s (2010) thesis, that of “intercorporeality”. Intercorporeality can be seen as a reciprocal process of exchange between bodies, so that “It’s as if the other person’s intentions inhabited my body or as if my intentions inhabited his body” (Merleau-Ponty, 2010, p. 266). The next excerpt further explores intercorporeality, music and its relationship to *mimesis*.

In this session Simon and Lily (husband and wife) have chosen *The Lark Ascending* by Vaughan Williams. Simon is leading by ‘doing the *mimesis*’ of the music and Lily is following, searching out the qualities of his movement⁷.

The music begins with a delicate, solo violin line floating upwards. Eyes shut Simon raises both arms, bending at the wrists, lifting them above his head, opening the arms. Eyes open, Lily gazing towards him, raises both arms, lifting them upwards. The violin ascends in long arching lines, descends at the end of the phrase, and rises again. Simon’s arms move fluidly and directionally to the rising and falling of the violin, Lily follows. Simon is in deep concentration, following the contours and textures of the music, it’s as if he ‘is’ the music. Together their arms, fingers rippling, drop down and turn around each other and swoop upwards. Afterwards, commenting on the experience, Lily expresses “it’s like a bridge to the soul”.

⁷ The study has experimented with different ways to engage the body, guided by *mimesis*, and has adapted this to individual need and circumstances. Sessions may begin with playful engagement with music, followed by more focussed attention on ‘becoming similar’ to the music, with participants turn taking in leading the *mimesis* of the music.

We witness a mutual exchange between Simon and the music, Simon and Lily. Scaramuzzo (2016) invites us to consider this ‘*mimesis* of another’s *mimesis*’ not only as an encounter with the original object (in this case the music) but as a shared relational space where meaning and recognition of the other are co-constituted (p. 256). This example illustrates an embodied relational dynamic that merits greater reflection in relationship to personhood and dementia.

9. Discussion

Fuchs and De Jaegher’s (2009) concept of “intercorporeal interaction” is helpful here: a process “of participatory sense making and mutual incorporation”, where “lived bodies of both participants extend and form a common intercorporeality” (p. 465). From this perspective, meaning making is not an isolated cognitive act but an embodied relational process. This challenges a cultural norm that we are isolated self-determining individuals, with our own agency⁸. Intercorporeality, therefore, suggests that personhood is not something that must be *preserved* in the face of decline but can evolve and be co-constituted through our relations with other (Fuchs, 2020), through a “shared embodied resonance” (Fuchs, 2016, p. 2). When considered alongside *mimesis*, this idea gains further depth; if *mimesis* is a vital mode of embodied relationality (Wulf, 2022a) it illuminates a dynamic in which we may participate in the world of the other.

Scaramuzzo (2022), drawing on Orazio Costa’s pedagogical use of *mimesis* in actor training, argues that “If we can make ourselves similar with the bodily movement to any entity and this happens with the freshness of naturalness and immediacy this is a sign and proof of a participation that unites us” (p. 168). Scaramuzzo’s use of “participation” references the deeper ontological process of *methexis*. Drawing on Edda Ducci’s interpretation of *methexis*, he characterises it as “a foundational movement of the ontological-existential statute of relationship” (2022, p. 162). This framing suggests that ‘to be’ is already to be *in relation* and that this relational mode of being is fundamentally mimetic. *Mimesis* therefore offers a participatory way of being in the world. It is in this participation, through *mimesis*, that Scaramuzzo (2016) argues all “true learning takes place” (p. 253). This meaning-making process can be vividly illustrated in a particular type of children’s play – that of role play. Imagine a child enacting a superhero, a lion, or even a tornado⁹ – in such moments the child

⁸ Van der Byl Williams and Zeilig (2022), note that while agency and selfhood are vital concepts to research in dementia there is no clear consensus on definition. The focus in this discourse is on embodied agency — agency expressed through the body, which according to Kontos and Martin (2013) plays a crucial role in shaping and sustaining selfhood.

⁹ Christoph Wulf (2022b, p.10) describes how – through movement and imagination – children have both mimetic relationships with people and their environments.

does not simply represent the lion, rather we might say the child *becomes* the lion (Scaramuzzo, 2016). Through this embodied process – one that is animated and participatory – we enter into direct relationship with the *other* through which learning and understanding become grounded in fully felt experience (Scaramuzzo, 2016, p. 251).

Having established the embodied, participatory nature of *mimesis*, we must now consider its practical significance in the cultural context of dementia. If *mimesis* can indeed support learning and understanding of the other, then it may serve as a powerful catalyst for both orientation in one’s social world (Wulf, 2022b) and as a pathway to empathic understanding. Wulf (2022a) maintains that “becoming similar to the world in mimetic actions becomes an opportunity to leave egocentrism, logocentrism and ethnocentrism behind and to open oneself to experiences of otherness” (p. 41). As such, mimetic sensitivity offers a gateway to tackle cultural stigma of dementia. Yet this interpretation encounters a cultural limitation: the very ability *to open oneself* – in a mimetic sense – implies a level of bodily expression and sensitivity. This embodied awareness is often impeded in cultures that continue to objectify and disembodify the body (Snowber, 2016) and in institutional landscapes still predominantly shaped by cognitive orientations (Shilling, 2017). Thus, answering Merleau-Ponty’s (2010) call to “reestablish contact with the body” (p. 286) may be more complex than it appears.

If, we accept the mimetic hypothesis – that *mimesis* can “form a bridge to what is outside of us to the world and to other people” (Wulf, 2022a, p. 29), – then we must ask, how can we build that bridge more intentionally? Findings from the MMD study suggest that the mimetic capacity to engage with the ‘other’ through music remains not only available but vibrantly alive. Music, an integral part of all human cultures (Halliwell, 2002, p. 234), may be particularly well suited to build this “bridge”. Its poetic capacity to move us – in body and soul – is exemplified in Gina’s pre-reflexive movement to the music and Lily’s experiential description of “a bridge to the soul”. Thus, music may offer persons living with dementia nourishment on a deeper aesthetic and spiritual level – one that through *mimesis*, can be both shared and reciprocated with others.

10. Conclusion

In re-evaluating dementia through a poetic lens this paper has traced how dominant cultural and research paradigms – by privileging language and cognition – narrow our understanding of personhood. Such frameworks not only obscure the lived realities of those living with the disease but also perpetuate fear and prejudice with representations equivalent to the “living dead”. Drawing on philosophical perspectives from Merleau-Ponty, Sheets-Johnstone, Fuchs, Wulf and Scaramuzzo, it has considered the body, in its *mimetic ani-*

mation, as a vital site for expression, meaning making and participation. Examples from the MMD study reveal that this mimetic capacity endures, not in spite of dementia but through often-overlooked channels: the expressive body and its capacity to *become similar*. Engaging mimetically therefore plays to the poetic strengths of individuals as opposed to their cognitive challenges. Through this model, poetic capacities emerge as a powerful counter narrative to decline.

If as Wulf (2022b) posits “We experience the world, ourselves and other people through *mimesis* even before we develop thought processes and language” (p. 177), then this insight is profoundly relevant in the context of dementia. Here, as cognitive and linguistic capacities may decline, we have seen the potential for mimetic engagement remains. To view dementia through a mimetic lens is therefore not to mark the erosion of personhood but to reframe it – as an ongoing relational process, in which we can be in Fuchs’ (2020) words “embodied persons for each other” (p. 667). *Mimesis* therefore offers an alternative ontological contribution to debates on embodiment, personhood and dementia. It reveals a creative process of participatory being in which we can share in the existence of another (Scaramuzzo, 2022), offering ourselves for the other through the mimetic act (Scaramuzzo, 2016, pp. 255-256). If, as Scaramuzzo argues, *mimesis* is foundational to being – a basis not dependent on cognitive function – then its dynamic possibility may be said to persist across the full arc of life, from infancy to old age. When those living with dementia are afforded the opportunity for this mimetic capacity to be recognised and nourished, they may not only be affirmed in their own personhood but also empowered to contribute to the personhood of others.

Music, Movement and Dementia study: contextual note and funder acknowledgement.

The Music, Movement and Dementia study, referenced in the text, was conducted in Scotland and Italy from 2023 to 2025. It explored the experience of music and *mimesis* among people living with dementia and their partners or family members. Nine family units participated in music and movement sessions, – utilising *mimesis* – over periods ranging from four to twelve months, with sessions delivered either in-person or online. These sessions incorporated co-created playlists that blended preferred music with movement-inspiring selections. Data collection included video recordings and reflective interviews. As a primarily qualitative study, the analysis drew on phenomenological and ethnographic methods. The study was funded by the Alzheimer Society UK.

References

- ALZHEIMER’S SOCIETY UK. (2016, November 22). *Over half of people fear dementia diagnosis, 62 per cent think it means ‘life is over’*. <https://www.alzheimers.org.uk/news/2024-11-22/over-half-people-fear-dementia-diagnosis-62-cent-think-it-means-life-over>
- ALZHEIMER’S SOCIETY UK. (2024, March 22). *The long goodbye* [Campaign video]. <https://www.alzheimers.org.uk/about-us/dementia-news-and-media/long-goodbye>
- ARVANITAKIS, Z., SHAH, R. C., & BENNETT, D. A. (2019). Diagnosis and Management of Dementia: Review. *JAMA*, 322(16), 1589-1599. <https://doi.org/10.1001/jama.2019.4782>
- CLARK, A. (2012). Embodied, embedded, and extended cognition. In K. Frankish & W. M. Ramsey (Eds.), *The Cambridge handbook of cognitive science* (pp. 276-291). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139033916.018>
- FUCHS, T., & DE JAEGHER, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465-486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- FUCHS, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. In C. Meyer, J. Streeck, & J. S. Jordan (Eds.), *Intercorporeality: Emerging socialities in interaction* (pp. 194-209). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.003.0001>
- FUCHS, T. (2020). Embodiment and personal identity in dementia. *Med Health Care Philos*, 23(4), 665-676. <https://doi.org/10.1007/s11019-020-09973-0>
- GEBAUER, G., & WULF, C. (1995). *Mimesis, Culture, Art, Society*. University of California Press.
- GERDNER, L. A. (2012). Individualized music for dementia: Evolution and application of evidence-based protocol. *World J Psychiatry*, 2(2), 26-32. <https://doi.org/10.5498/wjp.v2.i2.26>
- HALLIWELL, S. (2002). *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton University Press.
- HUGHES, J. C., & BEATTY, A. (2013). Understanding the person with dementia: a clinicophilosophical case discussion. *Advances in Psychiatric Treatment*, 19(5), 337-343. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.112.011098>
- ISTVANDITY, L. (2017). Combining music and reminiscence therapy interventions for wellbeing in elderly populations: A systematic review. *Complement Ther Clin Pract*, 28, 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2017.03.003>
- KITWOOD, T. (1997). *Dementia Reconsidered: The Person Comes First*. Open University Press.

- KONTOS, P., & MARTIN, W. (2013). Embodiment and dementia: Exploring critical narratives of selfhood, surveillance, and dementia care. *Dementia-International Journal of Social Research and Practice*, 12(3), 288-302. <https://doi.org/10.1177/1471301213479787>
- KONTOS, P., & GRIGOROVICH A. (2018a) Rethinking musicality in dementia as embodied and relational. *Journal of Aging Studies*, Vol. 45, 39-48. Special issue: Ageing, body and society. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2018.01.006>
- KONTOS, P., & GRIGOROVICH, A. (2018b). Integrating Citizenship, Embodiment, and Relationality: Towards a Reconceptualization of Dance and Dementia in Long-Term Care. *J Law Med Ethics*, 46(3), 717-723. <https://doi.org/10.1177/1073110518804233>
- KONTOS, P., GRIGOROVICH, A., & COLOBONG, R. (2020). Towards a critical understanding of creativity and dementia: new directions for practice change. *International Practice Development Journal*, 10(Suppl), 1-13. <https://doi.org/10.19043/ipdj.10Suppl.003>
- LESAFFRE, M., MAES, P-J., & LEMAN, M. (Eds.) (2017). *The Routledge companion to embodied music interaction*. Routledge.
- LOCKE, J. (1975). *An Essay Concerning Human Understanding* (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford University Press. (Original work published 1690)
- LOW, L.F., & PURWANINGRUM, F. (2020). Negative stereotypes, fear and social distance: a systematic review of depictions of dementia in popular culture in the context of stigma. *BMC Geriatr*, 20(1), 477. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01754-x>
- MATTHEWS, E. (2006). *Merleau-Ponty. A Guide for the Perplexed*. Continuum.
- MERCADAL-BROTOS, M. (2020). Music Interventions for Advanced Dementia Needs and Clinical Interventions Identified from a Narrative Synthesis Systematic Review. In A.A. Baird, Garrido, S., & Tamplin, J., (Eds.), *Music and Dementia: From Cognition to Therapy* (pp. 242-268). Oxford University Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (2010). *Phenomenology of Perception* (D. Landes, Trans.; 1st ed.). Routledge. (Original work published 1945). <https://doi.org.uhi.idm.oclc.org/10.4324/9780203720714>
- MITCHELL, G., MCTURK, V., CARTER, G., & BROWN-WILSON, C. (2020). Emphasise capability, not disability: exploring public perceptions, facilitators and barriers to living well with dementia in Northern Ireland. *BMC Geriatr*, 20(1), 525. <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01933-w>
- MORENO-MORALES, C., CALERO, R., MORENO-MORALES, P., & PINTADO, C. (2020). Music Therapy in the Treatment of Dementia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Front Med (Lausanne)*, 7, 160. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00160>
- MUNAWAR, K., KUHN, S. K., & HAQUE, S. (2018). Understanding the reminiscence bump: A systematic review. *PLoS One*, 13(12), e0208595. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208595>
- SIEVERS, B., POLANSKY, L., CASEY, M., & WHEATLEY, T. (2013). Music and movement share a dynamic structure that supports universal expressions of emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(1), 70-75. <https://doi.org/10.1073/pnas.1209028110>
- SCARAMUZZO, G. (2016). Aristotle's homo mimeticus as an Educational Paradigm for Human Coexistence. *Journal of Philosophy of Education*, 50(2), 246-260. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12204>
- SCARAMUZZO, G. (2022). Word and mimesis: the poetic dimension of word and human expression. *Paideutika*, (35), 12, 161-172. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2172>
- SCRUTON, R. (1999). *The Aesthetics of Music*. Oxford University Press.
- SHILLING, C. (2017). Body Pedagogics: Embodiment, Cognition and Cultural Transmission. *Sociology*, 51(6), 1205-1221. <https://doi.org/10.1177/0038038516641868>
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2011). From movement to dance. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11(1), 39-57. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9200-8>
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2017). In Praise of Phenomenology. *Phenomenology & Practice*, 11(1), 5-17. <https://doi.org/10.29173/pandpr29340>
- SHEETS-JOHNSTONE, M. (2018). Why Kinaesthesia, Tactility and Affectivity Matter: Critical and Constructive Perspectives. *Body & Society*, 24(4), 3-31. <https://doi.org/10.1177/1357034X18780982>
- SOUFINEYESTANI, M., KHAN, A., & SUFINEYESTANI, M. (2021). Impacts of Music Intervention on Dementia: A Review Using Meta-Narrative Method and Agenda for Future Research. *Neurol Int*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/neurolint13010001>
- SNOWBER, C. (2016). *Writing, Living and Being Through the Body*. Sense Publishers.
- STOLZ, S. A. (2014). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 474-487. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.879694>
- VAN DER BYL WILLIAMS, M., & ZEILIG, H. (2023). Broadening and deepening the understanding of agency in dementia. *Medical Humanities*, 49(1), 38-47. <https://doi.org/10.1136/medhum-2022-012387>
- VAN MANEN, M. (2016). *Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Routledge.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2021). *Global status report on the public health response to dementia*. Retrieved May 12, 2025, from <https://www.who.int/publications/i/item/9789240033245>
- WULF, C. (2022a). Embodiment Through Mimetic Learning. In J. Kraus & C. Wulf (Eds.), *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning* (pp. 39-60). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93001-1_3
- WULF, C. (2022b). *Human beings and their images: Imagination, mimesis, performativity*. Bloomsbury Publishing. Kindle Edition.

EDUCAZIONE POETICA APPLICATA

La poesia dei bambini: PièDiBosco, laboratori in natura per la libera Espressione del Sé

Valentina Tinelli

Dirigente di comunità infantili

ABSTRACT

Il contributo presenta una giornata di lavoro all'interno del progetto educativo "PièDiBosco" coordinato dall'autrice. Il progetto, promosso dall'Associazione di promozione sociale "Centro di Pedagogia dell'Espressione *L'Arca nel Bosco*", si sviluppa attraverso una serie di attività didattiche outdoor e artistiche. Nei laboratori ci si avvale della ricerca teorico-pratica sviluppata dal MimesisLab, il Laboratorio di Pedagogia dell'espressione dell'Università Roma Tre. La giornata di lavoro scelta si fonda sull'esercizio della capacità mimetica. Quella capacità che si manifesta nell'essere umano fin dalla prima infanzia: quando il bambino e la bambina spontaneamente giocano ad *assomigliare* alla realtà con cui entrano in contatto (sia essa un oggetto, un elemento naturale o un essere umano) attraverso quello strumento che è immediatamente a loro disposizione: il proprio corpo.

PAROLE CHIAVE: Mimesis, Corporeità, Educazione Poetica

*Ci sono e vanno continuamente reinventati gli ampi spazi dell'irrepe-
tibilità, dell'amore e della bellezza; li si raggiunge non mediante l'idea
ma nel contatto sincero con la realtà umana.*

Edda Ducci

1. Premessa

Le pagine che seguono presentano una giornata di lavoro all'interno del progetto educativo "PièDiBosco" da me coordinato. Il progetto, promosso dall'Associazione di promozione sociale "Centro di Pedagogia dell'Espressione "L'Arca nel Bosco", sviluppa un percorso didattico outdoor alternativo alla scuola d'infanzia tradizionale ispirandosi alla Pedagogia del Bosco del nord Europa per bambini da zero a sei anni. La sua sede è presso un campeggio situato sopra alla città di Assisi, in un'area del parco nazionale del Subasio. Tra i vari percorsi didattici scelti dalle famiglie che hanno aderito al progetto vengono proposti laboratori espressivi e artistici per un gruppo di sedici bambini di età

compresa tra uno e sei anni. Nei laboratori si applica la ricerca sviluppata dal MimesisLab, il laboratorio di Pedagogia dell'espressione dell'università Roma Tre, poiché tra le finalità del progetto c'è quella di porre le condizioni necessarie affinché il *fenomeno mimesico*, che caratterizza l'espressività naturale dei bambini e delle bambine (Scaramuzzo, 2013), possa essere sostenuto e sviluppato attraverso l'operato dei professionisti che vi operano quotidianamente.

Il *fenomeno* (o capacità, istinto, principio) *mimesico* si manifesta nell'essere umano fin dalla prima infanzia, quando il bambino e la bambina spontaneamente giocano ad *assomigliare* alla realtà con cui entrano in contatto (sia essa un oggetto, un elemento naturale o un essere umano) attraverso quello strumento che è immediatamente a loro disposizione: il proprio corpo.

La giornata di laboratorio sarà riportata con uno stile forse poco accademico ma coerente con l'intento di rendere il lettore il più possibile consapevole di *come*, per rendere efficace l'intento poco sopra esposto, chi opera nel progetto – in questo caso proprio me che scrivo – debba attivare quella stessa capacità mimesica che si vuole *lasciare esprimere* ai bambini e alle bambine. Lo stile proposto dovrebbe inoltre facilitare il lettore nel rivivere l'esperienza dal punto di vista dei bambini e delle bambine coinvolti/e.

2. Impressioni d'autunno: la creazione delle esperienze corporee

È una giornata di autunno con il cielo bianco, l'aria è immobile. La nebbia è una morbida coltre bianca distesa sul paesaggio come una vaporosa spuma che si muove lenta e silenziosa tra l'erba e gli alberi. Decidiamo di avventurarci per un percorso fatto di strada larga sterrata che sale un pochino e costeggia la roccia per giungere in una zona dove c'è un recinto con degli asini. La signora Gabriella che li cura ci ha detto che da due giorni c'è un nuovo cucciolo-asino nel recinto. Possiamo con i bambini entrare nel loro spazio, e sicuramente potremmo guardare l'esemplare da vicino.

Dentro quell'atmosfera vaporosa e statica, silenziosa e densa di acqua, iniziamo il nostro cammino. La piccola sul passeggino, i due di 2 anni che camminano e gli altri tra i 4/6 anni che saltellano, corrono, si prendono per mano. Quando ci incamminiamo in un sentiero dove c'è nebbia tutto è mistero. E il senso dell'avventura per i bambini è supportato dall'insolita atmosfera: nulla di quel che vediamo assomiglia a quel che ricordiamo del posto, tutto si trasfigura e davanti a noi c'è l'inesplorato. Ecco che infatti fra i bambini presto si fa silenzio, un silenzio carico di attenzione, concentrazione, osservazione. La nebbia ci costringe a guardare quello che abbiamo più vicino e il terreno sotto i nostri piedi; lo sguardo non riesce ad arrivare oltre: se tenta di espandersi incontra solo una distesa di nubi bianche. Allora la vista si aggrappa, come farebbe la mano alla roccia durante una scalata, ad ogni elemento che incontra, come se cercasse di ancorarsi alla certezza del riconoscimento del mondo intorno consueto: alle foglie gialle, rosse e marroni cadute sul terreno, alle piccole

pigne di forme tondeggianti dei cipressi, alla terra rossa della montagna di cui non si vede più la punta, ai piccoli funghi nati sotto le radici degli alberi. I bambini raccolgono quegli elementi, toccandoli e scrutandoli minuziosamente per metterli in un cesto come fossero tesori.



Fig. 1 – Esplorare il mistero della nebbia autunnale.

Poi ci fermiamo davanti a una moltitudine di chiocciole uscite a camminare sull'umido suolo: restiamo del tempo a studiare il loro movimento lento, il loro ammassarsi le une sulle altre, il loro modo di procedere e ritirarsi velocemente. Invito i bambini a seguire con un dito i disegni delle conchiglie, quel giro di anello che diventa piccolissimo in prossimità della punta centrale, e spiego ai bambini che è proprio così che si accresce, che con quello stesso movimento a spirale la conchiglia viene creata. S. che ha sei anni dice: "Ma è come l'albero con i suoi anelli! Fa lo stesso movimento!" A. risponde: "Sì ma quelli sono tanti anelli vicini, questa è una curva che da grande diventa piccola". Le analogie piovono fuori dai bambini con naturalezza. I bambini notano che "l'aria ha come un'acqua spruzzata, come quando d'estate usiamo quelle bottiglie per bagnarci che spruzzano" dice A. che ha cinque anni e infatti ora sentiamo acqua anche sulle ciglia e sul volto, una pioggia fine, zampillante, che possiamo assaggiare se tiriamo fuori la lingua. "Di cosa sa?" chiedo. M. di quat-

tro anni, bambina dei boschi, dice “Di funghi!” e S. “Di terra”. Ora anche riconoscersi diventa complicato. “Bisogna guardare gli stivali, poi ti avvicini allo stivale di lui e allora lo puoi vedere”. S. si mette con il suo volto vicino a quello di E. Tutti iniziano questo gioco di “trovarsi”. E poi “guardarsi”. La nebbia ora è pioggia vaporizzata, la strada in salita diventa più faticosa da percorrere, ma c’è un tesoro da scoprire lassù: il piccolo cucciolo di asino. I bambini non molano. I due piccoli restano attaccati a noi, e la bambina sul passeggino chiama “Bauuu” per chiamare l’asinello. Quando arriviamo davanti al recinto restiamo tutti in silenzio. Percepisco che i bambini sono molto emozionati. Guardando i loro volti scopro una gioia che è quasi commozione e lo sguardo di chi è riuscito ad arrivare al traguardo.



Fig. 2 – La magia dell’incontro con gli asini.

Apro il cancello lentamente ed entriamo restando con i corpi vicini, attaccati, come un corpo unico. Solo allora i bambini mi guardano e lasciano che io mi avventuri avanti per perlustrare lo spazio. Non si odono che i suoni delle gocce che cadono sulle foglie secche, sui rami, sui tronchi e sulle nostre mantelle. Improvvisamente sento dei passi. E a poco a poco scorgo due orecchie d’asino. È la mamma che si ferma davanti a me. Dietro di lei arriva il cucciolo. Invito i bambini a venirmi vicino. Restiamo tutti fermi e il cucciolo ci viene

incontro e si mette a girare intorno a noi. Noi lo accarezziamo con delicatezza, con calma, piano piano. Tutto avviene in un silenzio e stupore magico. Manto caldo e peloso, tocco delle mani e bianco pelo entrano nel mio sguardo, ascolto effusioni nelle vocine, il suono di “Bau” della piccola che abbiamo preso in braccio per farla partecipare. E come risvegliati da un trillo inaspettato nel cuore della notte, così ci arrestiamo all’arrivo di un raglio della mamma-asino che richiama il cucciolo pronto a scattare in alto verso di lei e con lei a sparire sulla cima dietro la coltre di nubi.

Il bambino più grande di sei anni si getta a terra dicendo: “Mamma mia, che bello!”. E tutti ci buttiamo a terra. Restiamo lì per un po’ ad ascoltare il cuore che batte fortemente, le gambe che tremano, i suoni della natura. Indico loro di sentire questo momento nel corpo: di restare con l’immagine che abbiamo conquistato nel nostro cuore, chiudendo gli occhi per rivedere quello che abbiamo appena visto e udito, il corpo del cucciolo, il richiamo della mamma, il suono delle gocce d’acqua che cadono dagli alberi e questi *noi* seduti sulle foglie bagnate con le nostre tute antipioggia.

Poi ci alziamo e torniamo giù in una corsa ponderata, attenta, e con la voglia di scaldarci.

Voliamo.

3. Espressioni d’autunno: il linguaggio segreto del bambino diventa linguaggio artistico-pedagogico

Il momento in cui rientriamo nella nostra stanza-rifugio è il tempo del calore. Togliersi gli stivali, appendere le tute infangate, spogliarsi dalle felpe, sono gesti che rigenerano e vivificano la fatica affrontata, fortificano la propria volontà, danno un senso al proprio vissuto ancora in movimento dentro di noi e visibile nei corpi e nelle anime intorno a noi. Possiamo dire “esperienza nostra”, testimoniata dal cesto che contiene i tesori del bosco scelti e che ora possono essere messi sulla panca marrone pronta ad accoglierli.

Alcuni bambini si siedono sui tappeti morbidi e si scaldano nelle copertine. Io mi siedo davanti a loro, mentre qualcun altro arriva pian piano.

Dico a voce alta e con tono entusiasta: “Ma siamo stati davvero tenaci! Siamo arrivati fin lassù nonostante la nebbia, le gocce d’acqua, la salita, il passeggino con A.! Ma che bravi! Che gambe piene di cuore! Che forza! Io ho visto tanta forza! E mi ha colpito molto quel momento in cui eravamo tutti vicini per vedere il cucciolo!”. S. subito dice: “Che bello sì! Quel pelo morbido! Prima non si vedeva niente, poi lui sembrava che venisse proprio per noi!”.

Chiedo ai bambini se hanno voglia di narrare insieme questa esperienza, raccontandola dal principio con parole e con la mimazione del corpo. Con un coro rispondono di sì.



Fig. 3 – Ri-vivere: mimazione corporea e parola.

Inizia quindi un linguaggio tra danza e teatro che è assolutamente naturale per i bambini. Subito il bambino è pronto ad incarnare ogni cosa per poi darle un nome o un suono. Qualcuno si trasforma in nebbia attraverso movimenti lenti o ponendo il corpo sul pavimento a strisciare nello spazio; qualcuno crea dentro quel movimento un suono di vocali che ondeggia dal basso verso l'alto. Altri diventano goccioline di pioggia fino a creare un ritmo con i piedi che rimbalzano al suolo. Io accompagno con voce narrante seguendo i loro ricordi vivi che vengono espressi da tutti in un susseguirsi di brevi racconti e gesti. M. dice: "Cadevano le foglie ogni tanto, come dal cielo!" ed ecco alcune bambine volteggiare come foglie e fermarsi lente sul pavimento. Tramuto in racconto il momento in cui P. ha trovato la pietra, che sembrava levigata dal mare ed ecco che P. si rende con il corpo pietra ferma e immobile e qualcuno si mette vicino per essere terra rossa fine bagnata e melmosa. "In quella melma arrivano ora le lumachine che camminano e strisciano le une sulle altre" ed ecco una mimica corporea fatta di incontri teneri e di naturale contatto con l'altro per un desiderio vivo dentro di loro di dare animosità a quelle impressioni interiorizzate. "E le meravigliose foglie attaccate al terreno? Chi le sa ri-fare? E i funghi sulla radice che ha visto M.?" Allora creiamo insieme il paesaggio in una unità corale: ognuno "diventa" un elemento visto, toccato, ascoltato, annusato, assag-

giato. Quel pelo morbido del cucciolo eccolo diventare vivo in alcune delle loro mani, che si fanno delicate, che fluttuano leggere nell'aria, oppure lì in un corpo che rende la mimica del cucciolo in un trotto sospeso e silenzioso o un altro corpo ancora che attraverso le gambe lo fa muovere a scatti. Intanto le due amiche del cuore tra loro ricostruiscono l'abbraccio tra A. e l'asinello, interpretando prima l'uno e poi l'altra.

E poi ci gettiamo a terra tutti, come in quel momento nel bosco in cui lo abbiamo vissuto. Chiedo ai bambini di ripetere più volte quel cadere che abbiamo fatto tutti insieme, quel fermarci e anche io entro nel movimento con loro e seguendo loro (senza mostrare loro).

"Perché *non facciamo* tutta questa parte? Uno *fa* la mamma, poi arriva il cucciolo, qualcuno *fa* quello che siamo noi, i bambini, e poi cadiamo e *tu fai tu*, la maestra", dice E. Sì, tutti sono d'accordo e dopo che ognuno si è trovato un ruolo da interpretare *ri-giochiamo* tutta la scena.

Ecco il Teatro. Il Teatro che si vive e da vivere, non un teatro da costruire ma il Teatro da giocare. Un Teatro per raccontare, per apprendere, per comprendere, per esprimere. Non un teatro dell'apparire o del performare. Questo si può riconoscere bene dalla piccola spettatrice di un anno che è rimasta a guardare lo spettacolo ridendo e roteando anche lei in mezzo al talento naturale dei piccoli attori.

4. La *mimesis* per un'Educazione Poetica

ALLA SCUOLA DELLA MIMICA:

Che cosa imparo "facendo" il fuoco, il fumo, l'aria, la nube, la pioggia, l'acqua, il mare, l'onda...? Imparo l'infinità delle strutture (albero, e quel tale albero, leccio, salice, larice...; fiore e quel tal fiore, rosa, viola, margherita, campanula...; pietra, e quella tal pietra, ametista, malachite, porfido, granito...;) e l'imparo ad ogni fine nella loro "essenza analogica" come schemi disponibili ad ogni attività fino al pensiero e alla logica.

Imparo l'infinità dei modi di essere e vivere, d'inserirsi nella realtà e di contenerla [...].

Imparo il moto, il gesto, il silenzio di tutto.

Imparo i sentimenti, gli affetti e le passioni (che non posso illudermi di provare che al magro stato delle mie possibilità), a tutti i livelli che posso propormi, dal soffio di una piuma al cataclisma vulcanico (Costa, Quaderno 26 del 19-20 marzo 1973, citato in Piazza, 2018, p. 133).

L'attività proposta nel progetto educativo vuole conservare l'originalità dell'espressione umana: l'attività mimetica. Abbiamo la possibilità di lasciar esprimere quell'attitudine che i bambini (e l'essere umano in ogni fase della vita) possiedono come un vero e proprio *organo di senso*.

Ogni giorno assistiamo ai processi di incarnazione e all'attività umana mimesica che riguarda la possibilità di comprendere e conoscere la realtà circostante: ogni sensazione, ogni impressione resta indelebile nel corpo. L'esperienza vissuta, dal corpo e nel corpo, porta inevitabilmente ad un contatto profondo con il proprio mondo interiore. Da lì si apre la possibilità di immaginare, la facoltà di creare, e il valore del porsi domande come "Cos'è la nebbia? E la pioggia?", per andare poi alla ricerca di conoscenza attraverso la fisicità e la creazione di analogie spontanee.

Ritrovare le tracce del gusto di aver accarezzato un manto peloso morbido e caldo nelle cellule del proprio corpo significa costruire metafore per raccontare sentimenti e stati d'animo. Tutto questo permette ai processi dell'espressione di trasformare le sensazioni in concetti. Permette il passaggio corporeo dai sensi ai pensieri. Genera la costruzione del ponte tra il corpo e la parola. Così riscopriamo che l'espressione del bambino ci porta a vedere l'assenza di qualunque separazione se non ne ostacoliamo il processo naturale. Nel bambino tutto va a coincidere in un flusso continuo tra interno ed esterno e viceversa. Così possiamo davvero penetrare il legame tra impressione ed espressione, tra gioco e realtà, tra corpo e mente, tra caos e ordine. Avvertire il movimento continuo del principio vitale nell'essere umano, per un educatore, vuol dire aprirsi al mistero che in esso è contenuto e accostarsi all'unica vera poesia possibile: la capacità di essere e la possibilità di esprimere ciò che è abitato dall'essere. Per fare questo un educatore che vuole il Bene per l'uomo, cerca il nutrimento che sia giusto per il fiorire della sua umanità e di quella altrui, ritrovando il linguaggio dell'artista che è quello del bambino. Lo fa in un triplice cammino: all'interno di sé attraverso un percorso di consapevolezza e ricerca attiva nella mimesis in un processo di autoeducazione; nei discendenti che incontra dai quali può attingere con osservazione allenata, direttamente alle forze organiche che regolano l'attività di mimesis; e con la relazione mimesica che pone in atto con gli altri da sé.

Immaginiamo, dunque, una persona che fa la *mimesis* di *qualcosa*, e un'altra persona che fa la *mimesis* di quest'ultima nell'atto di fare la *mimesis* di quel *qualcosa*; quello che è possibile intendere con questo movimento – in cui si fa la *mimesis* della *mimesis* dell'altro uomo – non è solamente il *qualcosa* così come l'altro lo riconosce in sé, ma anche quel luogo misterioso in cui nell'altro avviene il ri-conoscimento essenziale del *qualcosa*. Attraverso la contingenza di un agire mimesico si può, dunque, muovere verso il *centro* da cui si ingenera nell'altro la *mimesis*; quel *centro* in cui ci ri-conosciamo umanamente come *facitori di logos*. E se questa ricerca vive in un movimento che non cessa, che va da ciascun essere umano all'altro essere umano, quella che comincerà a vivere e a esprimersi (cioè ad esserci) sarà la *partecipazione* dell'uomo all'umanità dell'uomo (Scaramuzza, 2013, p. 73).

Riferimenti bibliografici

- PIAZZA, L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Titivillus: Pisa.
- SCARAMUZZO, G. (2013). *Educazione Poetica. Dalla poetica di Aristotele alla poetica dell'educare*. Anicia: Roma.

La Mimesi quale strumento per l'apprendimento degli adulti: applicazione pratica alla formazione aziendale

Giovanni Boano

Personal coach – Formatore – Consulente aziendale, Fondatore di Hic et Nunc

ABSTRACT

L'articolo esplora il potenziale trasformativo della Mimesi e del Teatro della Relazione nella formazione aziendale per adulti. A partire dall'esperienza pluriennale dell'autore come coach e formatore, viene evidenziato come l'arte, se ben introdotta, possa abbattere le barriere interiori (paura del giudizio, rigidità comunicative, resistenza al cambiamento) e facilitare un apprendimento autentico. La Mimesi, intesa come adesione empatica e riconoscimento dell'altro, si configura come un processo esistenziale e relazionale che genera benessere, autenticità e crescita personale. L'approccio proposto si fonda su esperienze corporee e simboliche, lontane dalla tradizionale trasmissione frontale dei contenuti. Due casi aziendali – su Intelligenza Sociale e Public Speaking – mostrano l'efficacia concreta della metodologia: maggiore coinvolgimento, relazioni più profonde, miglioramento delle soft skill e impatto duraturo sui partecipanti. La Mimesi si rivela così strumento potente per sviluppare umanità, consapevolezza e competenze relazionali nel contesto organizzativo.

PAROLE CHIAVE: mimesi, apprendimento, formazione

Io sono vivo e non concludo. La vita non conclude. E non sa di nomi, la vita. Quest'albero, respiro tremulo di foglie nuove. Sono quest'albero. Albero, nuvola; domani libro o vento: il libro che leggo, il vento che bevo.

Luigi Pirandello

1. Premessa

Nel mio percorso professionale come coach e formatore, rivolto in particolare ad adulti inseriti in contesti aziendali – manager, quadri, team leader e collaboratori di imprese italiane e multinazionali – ho maturato una convinzione forte e radicata: l'arte, quando ben introdotta e facilitata, ha la capacità di scardinare le difese, sciogliere le resistenze e aprire lo spazio per un apprendimento autentico, trasformativo.

Spesso, nelle aule in cui lavoro, ciò che ostacola un apprendimento profondo non è la mancanza di contenuti, ma piuttosto un insieme di barriere interiori: paura del giudizio, abitudine a una comunicazione inautentica, difficoltà ad accogliere il feedback o semplicemente la fatica di riconoscere la propria vulnerabilità. L'arte – nelle sue varie forme – agisce come un catalizzatore che permette alle persone di entrare in contatto con sé stesse, di ascoltare l'altro e di esplorare dimensioni espressive normalmente escluse dalla quotidianità lavorativa.

Inizialmente, la mia proposta formativa ha preso forma attraverso l'utilizzo dell'arte contemporanea. Ho osservato come opere apparentemente enigmatiche o provocatorie, se proposte con le giuste chiavi di lettura, fossero in grado di generare domande, emozioni e intuizioni potenti. Da questa esperienza si è fatta strada in me la consapevolezza che esiste un codice comune tra arte e formazione: quello della Mimesi.

La Mimesi, intesa non come mera imitazione ma come riconoscimento empatico, adesione creativa e movimento verso l'altro, è un elemento fondativo dell'arte e della comunicazione umana. Scoprirla, viverla e integrarla nei percorsi formativi è diventata per me una missione professionale e personale.

Ho avuto il coraggio – e l'intuizione – di proporre a imprese e istituzioni percorsi formativi innovativi, che si basano sull'uso della Mimesi e del Teatro della Relazione, con l'obiettivo di sviluppare competenze come la comunicazione assertiva, la gestione del conflitto, l'intelligenza emotiva e sociale, l'integrazione nei team, la creatività e la capacità di innovare.

Ciò che ho potuto osservare in modo costante è che, quando i partecipanti si espongono realmente a queste pratiche artistiche, si attiva in loro un processo di trasformazione profonda. Accedono a uno "stato vitale" più autentico, un punto vivo e pulsante che li rende più disponibili al confronto e all'apprendimento. In questo spazio, il cambiamento non è imposto, ma cercato; non è subito, ma scelto.

Il nucleo del mio intervento e della mia ricerca vuole essere quello di far comprendere come la Mimesi, che è connaturata in ogni forma artistica e comunicativa umana, riesca a sciogliere nelle persone, destinatarie dell'azione formativa, sovrastrutture, percezioni, limiti, inibizioni e sia, quindi, uno strumento di utilità pratica, da utilizzare nella formazione per gli adulti.

2. La Mimesi

Il mio incontro con la Mimesi come strumento formativo strutturato risale al 2006, anno in cui ho avuto la fortuna di conoscere il professor Gilberto Scaramuzzo. A partire da quell'incontro, e grazie alla collaborazione con pedagogiste e pedagogisti dell'Espressione, ho avviato un lungo lavoro di esplorazione e applicazione della Mimesi e del Teatro della Relazione nel contesto della formazione esperienziale per adulti.

Nel corso degli anni gli interventi sono stati rivolti ad aziende multinazionali e nazionali di diversi settori economici, dal farmaceutico e biomedicale al bancario e assicurativo, sui temi della comunicazione interpersonale e assertiva, della gestione dei conflitti, dell'integrazione dei team, dell'intelligenza socio-emotiva.

Dall'esperienza quasi ventennale maturata ho compreso che la Mimesi non è solo una tecnica teatrale o un metodo espressivo, ma una dinamica esistenziale. È quel movimento che ci permette di entrare in relazione con l'altro, di cogliere e restituire le sue emozioni, i suoi gesti, la sua presenza. È la possibilità di incarnare l'altro senza annullarsi, e di riconoscersi in ciò che è comune e profondamente umano.

In questo senso, la Mimesi ha una dimensione spirituale, nel senso di un'azione che riguarda lo spirito, la dimensione interiore, il vissuto profondo.

Al riguardo, Wassily Kandinsky scrisse nel suo celebre trattato *Dello spirituale nell'arte*:

Quando la religione, la scienza e la morale sono scosse e quando i sostegni esterni minacciano di crollare, l'uomo volge lo sguardo dall'esterno a se stesso. La letteratura, la musica e l'arte sono le prime e più sensibili sfere in cui si avverte questa rivoluzione spirituale. Si allontanano dalla vita senz'anima del presente e vanno verso quelle sostanze e idee che danno piena libertà d'azione agli sforzi non materiali dello spirito (Kandinsky, citato in Hashimoto, 2007, p. 187).

Allo stesso modo la Mimesi, nel contesto formativo, diventa un'arte dell'interiorità: una pratica che aiuta a riscoprire il proprio "punto vivo", quella sorgente espressiva che ci abita e ci trascende.

Scaramuzzo (2013), riguardo al saggio *Non parlo di me* scritto da Luigi Pirandello nel 1933, commenta:

Parola, punto vivo, Dio di dentro e mimesi sembrano costituire il nucleo positivo della forma umana che è spirito; nucleo che se disatteso porta l'uomo al completo fallimento. Fallimento che ha il carattere di un tradimento dell'uomo sia verso la convivenza sia verso il trascendente che porta in sé (p. 140).

Il carattere di spiritualità della Mimesi come forma d'arte si spiega, ai miei occhi, nella misura in cui le attività di Mimesi portano i partecipanti ai workshop a ri-connettersi con il proprio intimo punto vivo espressivo, quella dimensione che è appunto in ogni essere umano ma al tempo stesso lo trascende.

Sempre a commento del saggio *Non parlo di me* di Pirandello, Scaramuzzo (2013) continua:

Pirandello parla del percorso che lui ha condotto come artista ma non parla di sé, perché il suo percorso di artista consiste in un vivere e in un agire che hanno il loro principio in un quid che è in lui e allo stesso tempo lo trascende – il punto vivo. Viene così a stagliarsi come compito di ogni uomo quello di realizzare una dimensione che è in lui ma al tempo stesso lo trascende, avendo una sua determinazione fuori dello spazio e del tempo – il Dio di dentro (p. 140).

La riconnessione al proprio punto vivo espressivo che la Mimesi genera ha luogo non solo come movimento verso se stessi ma soprattutto come tensione verso il punto vivo espressivo degli altri.

Questo duplice movimento relazionale, verso il proprio punto vivo espressivo e verso il punto vivo espressivo altrui, è un movimento umanante, ossia un'azione che sviluppa l'umanità negli esseri umani che lo agiscono e ciò facendo genera in loro benessere e, in ultima analisi, felicità.

Questa affermazione trova puntualmente riscontro sia nei feedback e nelle riflessioni che i partecipanti ai laboratori si scambiano nei debriefing che seguono alle attività di Mimesi, sia nell'altissima qualità della relazione che si crea tra essi durante le attività stesse e nei momenti sociali che caratterizzano i workshop.

3. Applicazioni pratiche nella formazione aziendale: due casi aziendali

L'approccio che adotto nei percorsi di formazione esperienziale si basa sulla convinzione che l'apprendimento vero non può essere solo cognitivo. Occorre “passare dal corpo”, far vivere ai partecipanti un'esperienza incarnata, concreta, coinvolgente.

In questa direzione, la Mimesi si rivela estremamente efficace: consente di esplorare dinamiche relazionali complesse in un contesto protetto, ma al tempo stesso molto realistico. Le attività che propongo non sono recitazione, ma esplorazione relazionale. Non si tratta di “fare teatro”, ma di abitare la relazione, di rendere visibile l'invisibile.

Attraverso esercizi strutturati ma flessibili – che possono includere il rispecchiamento, la ripetizione, l'imitazione empatica, il gesto simbolico, il contatto fisico graduale – i partecipanti imparano a “sentire” l'altro, a riconoscere segnali non verbali, a esprimersi con maggiore autenticità.

Nei laboratori si crea progressivamente un clima di fiducia e di ascolto che trasforma il gruppo in una vera e propria comunità. Le difese si abbassano, la comunicazione diventa più fluida, le persone cominciano a portare sé stesse – non solo il proprio ruolo.

Per mostrare l'efficacia concreta della Mimesi e del Teatro della Relazione nella formazione aziendale, desidero condividere i contributi di due esperienze significative, condotte in contesti reali.

Le esperienze che riporto di seguito si riferiscono a due percorsi formativi su Intelligenza Sociale e Public Speaking condotti in un'azienda del settore assicurativo nel 2022/2023 e in un'azienda del settore bancario nel 2017/2018.

In entrambe le esperienze il primo ostacolo non è stato metodologico, ma culturale: far accettare alla committenza aziendale che un approccio basato sulla Mimesi potesse essere efficace nella formazione per adulti. Molti responsabili delle risorse umane temevano che l'attività potesse essere percepita come troppo “alternativa”, poco concreta, o peggio, come una perdita di tempo.

È solo grazie alla fiducia costruita negli anni – e ai risultati tangibili ottenuti – che sono riuscito a superare queste resistenze, che si sono rivelate essere una naturale resistenza al cambiamento e a uscire dalla propria zona di comfort rispetto alla formazione aziendale tradizionale.

I risultati hanno parlato da soli: maggiore coinvolgimento, relazioni più profonde, team più coesi, apprendimento duraturo.

3.1. Caso 1: Intelligenza Sociale in un'azienda assicurativa (2022-2023)

Il primo progetto ha riguardato un ciclo di workshop sull'Intelligenza Sociale, organizzato in 8 edizioni annuali da 8 ore ciascuna, con gruppi di 10-15 partecipanti ogni volta.

Il percorso si è basato sulla ricerca dello psicologo americano Daniel Goleman (2008; 2010), ma ha incluso un laboratorio esperienziale di 3 ore con attività di Mimesi e di Teatro della Relazione (fig. 1).

L'obiettivo era far sperimentare ai partecipanti, in prima persona, cosa significa comunicare in modo empatico, leggere i segnali sociali, regolare le proprie emozioni in funzione dell'interlocutore e del contesto.

I feedback raccolti hanno evidenziato un forte impatto in termini di consapevolezza, ascolto attivo e qualità delle relazioni interpersonali.

In particolare, i gruppi di partecipanti hanno esperito un viaggio mimico negli elementi naturali: fuoco, acqua, terra, vento.

Per prima cosa ho chiesto loro di rappresentare con una mano un fuoco, nella modalità preferita, pregandoli di mettere nel movimento il loro sentimento del fuoco, fino ad essere con la loro stessa mano un fuoco. Questa richiesta talvolta ha generato difficoltà in alcuni partecipanti, perciò ho fatto leva sulla presenza nel gruppo di qualche partecipante più abile, chiedendo agli altri di muoversi in accordo con lui o lei; in tal modo dando vita ad una mimesi della mimesi.



Fig. 1 – Esercizi di Mimesi durante un corso di Intelligenza Sociale in un'azienda assicurativa, 2023.

Quando nel gruppo l'elemento ludico si è fuso con l'impegno e la concentrazione nello svolgimento dell'attività, ho chiesto ai partecipanti di alzarsi, venire al centro della sala e in cerchio, partendo dalla mano, arrivare a rappresentare il fuoco con l'intero corpo. Per aiutarli a vincere l'imbarazzo ho chiesto loro di chiudere gli occhi e li ho invitati a ricercare una maggiore qualità del movimento, agendo *come se* fossero essi stessi l'elemento rappresentato.

A seguire, con la stessa modalità utilizzata con il fuoco, ho guidato i partecipanti in un viaggio mimico di alcuni elementi naturali – fumo vapore, aria, vento, nuvole, pioggia, acqua, ghiaccio, fango, fiume, mare, onde, schizzi d'acqua marina, alghe, pesci, ecc. – secondo il metodo mimico ideato da Orazio Costa Giovangigli, regista e docente per circa 35 anni presso l'Accademia Nazionale D'Arte Drammatica Silvio D'Amico, maestro di vita e di teatro.

A tal proposito, riporto uno scritto di Orazio Costa Giovangigli, tratto dalla *Lettera al nipote Nicola*:

Alla scuola di mimica che cosa imparo? Che cosa imparo facendomi fuoco, aria, pioggia, onda, albero, sasso, fiore uccello, fulmine, tuono? Imparo l'infinità delle strutture, dei pesi, dei ritmi,

delle tensioni, e l'imparo a tutti i fini immaginabili, nella loro essenza analogica come schemi disponibili di pensieri, di macchine, di leggi, di poesie, di preghiere... Imparo l'infinità dei modi di nascere, di vivere e di rinascere, di far parte della realtà e di contenerla, di dare ad ogni attività l'infinita probabilità d'ogni colore e d'ogni timbro mediante una o più altre... Imparo il moto, il gesto, la voce, il silenzio di tutto... Imparo sentimenti, affetti, passioni, a tutti i livelli che voglio propormi, dal soffio di una piuma al cataclisma vulcanico... Imparo infine che se è matematicamente impossibile imparare tutto e se nonostante l'incremento degli esponenti che sospingono verso l'innunerevole, quel poco che so, infinitissime cose che restano fuori dal mio dominio, tuttavia delle cose che restano fuori, basta l'evocazione di una immagine pregnante, il soccorso combinatorio di un'analogia, perché al momento della loro necessità, nascano grazie all'umana macchina mimica, consumatasi a rivivere tante altre... (Costa, quaderno XVI del 29 agosto 1966, citato in Bordoni, 2017, p. 39).

3.2. Caso 2: Public Speaking in un'azienda bancaria (2017-2018)

Il secondo progetto ha riguardato la formazione sul Public Speaking per un istituto bancario. Anche in questo caso 10 edizioni di 8 ore ciascuna, con gruppi ristretti da 8-10 partecipanti, ma in un arco temporale di due anni consecutivi.

Invece di concentrarmi su tecniche e slide sulle modalità di comunicazione "uno a molti" quando si presenta in pubblico, ho introdotto attività mimetiche e di Teatro della Relazione finalizzate a sviluppare la connessione emotiva con il pubblico, la gestione dell'ansia e la presenza scenica.

L'obiettivo è stato quello di "sentire" il pubblico, di modulare la propria voce, di adattare il corpo alla narrazione: questo ha reso i partecipanti molto più efficaci e sicuri nel parlare in pubblico.

Il miglioramento più rilevante è stato nella capacità di creare relazione con l'audience e di gestire con serenità le obiezioni.

In particolare, i gruppi di partecipanti hanno esperito una serie di esercizi di contatto con le mani, che hanno aperto loro la porta d'ingresso verso una dimensione relazionale nuova (fig. 2).

Attraverso il contatto, a occhi chiusi, infatti, si generano delle sensazioni tattili che riguardano la forma, il calore, l'umidità, la pressione delle proprie mani e di quelle del partner e attraverso questo canale si arriva a immaginare com'è l'altro e il suo sentire in quel momento: si arriva a percepire l'umanità dell'essere umano che si ha di fronte.

Stare a occhi chiusi in questi esercizi è stato fondamentale: ha garantito la reciproca sicurezza nel lasciarsi andare nella sperimentazione di movimenti e

interazioni, superando timori, pudori o giudizi su di sé o sull'altro che si sarebbero generati in conseguenza dell'utilizzo del canale visivo.

È stata altrettanto importante la sacralizzazione dell'attività, per far comprendere ai partecipanti che il *come* si agiva era notevolmente più importante del *cosa* veniva loro richiesto di agire.



Fig. 2 – Esercizi di Teatro della Relazione durante un corso di Public Speaking in un'azienda bancaria, 2018..

Ho anche cercato di costruire insieme alle persone un processo improntato alla gradualità, rispettando il livello di confidenza delle persone ed evitando, a mia volta, di influenzare i partecipanti attraverso giudizi o esempi sulle modalità di svolgimento dell'azione.

Le parole, durante la condivisione reciproca delle impressioni che ha seguito l'esercizio, sono uscite a volte con difficoltà, percepite spesso superflue e addirittura dannose a esprimere compiutamente la sensazione di benessere che si è originata dalla possibilità che ci si è concessi di ri-connettersi alla propria umanità e di tendere all'esplorazione di quella altrui.

Allo stesso tempo, però, quelle parole, che hanno faticato a descrivere la relazione che si era creata con il partner, sono state utili a rafforzare la relazione stessa e ad approfondire la ricerca verso il proprio punto vivo espressivo.

I partner degli esercizi di contatto sono cambiati di continuo, lasciando ai partecipanti la possibilità di sperimentare la libertà di una nuova scoperta relazionale.

Ciò che ho osservato, a seguito della sperimentazione con nuovi partner, è stato l'arricchimento della qualità della relazione che si è creata nell'intero gruppo.

4. Conclusioni: un invito a riscoprire l'umano

Credo che la Mimesi possa offrire una risposta concreta e profonda a uno dei problemi più attuali nelle organizzazioni: la disumanizzazione delle relazioni.

Ho già esplicitato che la Mimesi, oltre a favorire l'apprendimento, apre alle persone in aula la strada verso il benessere organizzativo. Ciò che ho osservato a seguito di queste sperimentazioni, e che spero sia passato attraverso le mie parole e i contributi video, è l'arricchimento della qualità della relazione che genera, nel gruppo al lavoro, il risultato sorprendente di formare una comunità, compattata da un legame più profondo e denso di significati.

Questo è possibile proprio perché, citando il professor Scaramuzza, la Mimesi è quel "dinamismo centrale per la cura, lo sviluppo, la realizzazione dell'umano nell'uomo" (Scaramuzza, 2011, p. 8).

Ciò è valido anche nell'ambito aziendale. Infatti, in questa epoca, nella quale la tensione verso la tecnologia e l'Intelligenza Artificiale tende a colonizzare ogni aspetto della vita lavorativa, si rischia di smarrire il valore dell'incontro, della presenza, del corpo, della voce e ciò costituisce una minaccia alla qualità delle relazioni tra esseri umani.

Profetiche, a tal fine, sono le parole di Luigi Pirandello in una lettera da Parigi del 6 agosto 1931 alla sua musa ispiratrice, Marta Abba.

Bisognerebbe che si capisse a tempo che la così detta "tecnica", la cosiddetta "scienza" applicata all'industria, è una terribilissima forma di pazzia, che ha lanciato la vita umana a distruggere le sue categoriche necessità: lo spazio e il tempo. Bisogna che l'umanità, per ritrovare la sua pace e il suo respiro, abbia il tempo e lo spazio. Come vuoi più senza tempo e lo spazio, creare la vita? Tutto è fuga vertiginosa, rapina (Pirandello, 1995, p. 847).

La Pedagogia dell'Espressione, con i suoi strumenti di Mimesi e di Teatro della Relazione, è quel dinamismo umanante che, appunto, può aiutare l'umanità a ritrovare il suo tempo e il suo spazio e a scongiurare le sempre più incombenti minacce alla qualità delle relazioni tra le persone.

Riferimenti bibliografici

- BORDONI, M. (2017). *Alle radici dell'espressione. Lezioni di recitazione secondo il metodo Costa*. Tricase (Le): Ensemble 3.0.
- HASHIMOTO, M. (2007). *Il risveglio dell'arte. Riscopri l'impulso creativo per esprimere le tue potenzialità* (P. Dente, Trad.). Milano: Apogeo.
- GOLEMAN, D. (2008). *Intelligenza Sociale*. (V. Pazzi, Trad.). Milano: RCS Libri.
- GOLEMAN, D. (2010). *Intelligenza Emotiva. Cos'è? Perché può renderci felici?* (I. Blum, & B. Lotti, Tradd.). Milano: RCS Libri.
- PIRANDELLO, L. (1995). *Lettere a Marta Abba*. Milano: Mondadori.
- SCARAMUZZO, G. (2011). *Mimopaideia. Buone pratiche per una pedagogia dell'espressione*. Roma: Anicia.
- SCARAMUZZO, G. (2013). Il Punto vivo di Luigi Pirandello. Un mistero educativo. *Paideutika*, 9(18), 123-141.

Violenza e relazioni: l'importanza di educare i giovani al consenso e allo sviluppo di empatia

Elisa Muscillo

Phd – Psicologa clinica e giuridica e Psicoterapeuta

ABSTRACT

La violenza sessuale, il consenso e l'empatia sono profondamente intrecciati con gli stereotipi di genere e la cultura patriarcale, in particolare nel contesto dei giovani. Questi elementi culturali e sociali non solo influenzano la percezione e la comprensione della violenza sessuale, ma possono anche contribuire alla sua perpetuazione. Nel contesto della sessualità e della violenza, gli stereotipi di genere hanno un impatto significativo sui giovani: sulla percezione del consenso, sull'empatia, sulla normalizzazione della violenza. La cultura patriarcale rafforza una gerarchia di potere in cui gli uomini si sentono "in diritto" di accedere al corpo femminile, ignorando il concetto di consenso. L'educazione al consenso, lo sviluppo dell'empatia, la decostruzione degli stereotipi di genere, la critica della cultura patriarcale significa insegnare ai giovani come costruire relazioni basate sulla parità, sul rispetto reciproco, sulla comunicazione aperta e sull'assenza di controllo e violenza, in modo da essere più propensi a considerare i sentimenti e i bisogni del partner, riducendo la probabilità di comportamenti coercitivi.

PAROLE CHIAVE: violenza, consenso, empatia

1. Una storia

Due giovani si incontrano ad una festa, si piacciono e stanno per passare la notte insieme. Il ragazzo è sicuro che la ragazza ne abbia voglia, la bacia, la inizia a spogliare. La ragazza invece non è sicura di averne voglia ma non ha il coraggio di dirgli di "no", nel mentre pensa che le sarebbe bastato lasciare la festa senza di lui, ma poi pensa che sarebbe passata per una "smorfiosa civetta". Se in quel momento il ragazzo le chiedesse: "Hai voglia se andassimo più in là?", la ragazza probabilmente risponderebbe con una smorfia o direbbe qualcosa, un po' imbarazzata, ma libera di esprimersi, e questo permetterebbe a lui di capire che non sono nello stesso stato di desiderio e intenzioni. Ma il ragazzo non le chiede nulla, né la ragazza trova il coraggio per fermarlo, per dirgli "NO" o spiegargli che in realtà preferirebbe andare via. Perché?

2. Cultura patriarcale

Perché nella consuetudine patriarcale noi donne veniamo educate a essere gentili, amabili, sorridenti, disponibili, a occuparci dei bisogni altrui, spesso persino ad anticiparli, a dire sempre “sì”. Viceversa, gli uomini vengono educati ad affermarsi, a esprimere la propria volontà e a difenderla, a pensare il proprio desiderio sessuale come un bisogno.

Perché quindi fin dalla più tenera età, bambini e bambine imparano in quali spazi muoversi, così per esempio i maschi capiscono di essere destinati alle discipline scientifiche e le femmine, invece, alle discipline umanistiche.

Ancor prima, fin dalla nascita, gli studi sul *baby talk*, ovvero come parliamo ai neonati, indicano delle differenze di genere: tre volte di più ci rivolgiamo alle femmine con ciò che riguarda l'aspetto esteriore, tre volte di più ci rivolgiamo ai maschi con ciò che riguarda la forza (Farrell et al., 2023; Tam & Ma, 2023; Fagot & Hagan, 2016).

Perché ci si aspetta solo del bene dall'altro? Simone Weil (2012) in un passaggio di *La persona e il sacro* scrive: “qualcosa in fondo al cuore di ogni essere umano [...] si aspetta invincibilmente che gli venga fatto del bene e non del male” (p. 13). Lo sconcerto e l'immobilità, il cosiddetto *freezing* di una aspettativa tradita?

Perché gli studi, in particolare da parte di filosofe femministe, ci dicono che la pornografia ridurrebbe le donne al silenzio e rappresenterebbe di continuo donne che dicono “no” mentre intendono dire “sì”, e quindi il “no” non viene preso sul serio e non viene ascoltato. La filosofa femminista Rae Langton (1993) sostiene che la pornografia non egualitaria mina la capacità delle donne di rifiutare il sesso, rendendo i loro “no” inefficaci o fraintendibili.

Perché in Europa una donna su dieci ha subito una qualche forma di violenza sessuale dall'età di quindici anni e una su venti è stata vittima di stupro (FRA et al., 2024). Di fronte a questi dati preoccupanti, oggi violenza e consenso non possono che essere al centro di un dibattito pubblico internazionale. Perché?

3. Violenza sessuale

Perché la violenza sessuale è innanzitutto violazione dei diritti umani.

Se la Conferenza di Pechino del 1995 è la prima occasione istituzionale in cui compare il termine di “violenza di genere”, di certo il documento più importante per la comprensione e prevenzione di questa violenza è la Convenzione di Istanbul del 2011.

L'elenco è lungo quando si parla di violenza: l'uso illecito della relazione affettiva (relazione abusante, abuso affettivo); la pressione psicologica (abuso psicologico, violenza psicologica, violenza psicologica nella coppia, *mobbing* familiare); il ricatto e la coercizione sessuale (abuso sessuale, molestie sessuali,

violenza sessuale); la sopraffazione quotidiana (relazione maltrattante), il controllo e la persecuzione (*stalking*); il *brainwashing*, il plagio (manipolazione affettiva), l'oltraggio dell'individuo nella sua essenza profonda (molestie morali), l'abuso di credito (violenza da fiducia), l'annientamento, sino alla morte (femminicidio).

Quello che emerge dagli ultimi sondaggi è chiaro: se da una parte si riscontra una consapevolezza della definizione di violenza sessuale, ovvero qualsiasi atto sessuale, tentativo di atto sessuale, commento sessuale indesiderato, adescamento o azione diretta contro la sessualità di una persona usando coercizione, indipendentemente dal rapporto tra l'aggressore e la vittima che comprende stupro, molestia, abuso, prostituzione forzata, coercizione sessuale; dall'altra non è altrettanto chiaro cosa significhi “chiedere il consenso” prima di un atto sessuale¹. Alla domanda se il consenso vada esplicitato in modo chiaro in molti rispondono che “dipende dalle circostanze” e “dalla persona” che si ha di fronte.

La mancanza di consenso è l'elemento fondamentale che definisce la violenza sessuale.

Proviamo a capire. Cos'è il consenso?

4. Consenso

Partiamo da cosa non è consenso.

Il silenzio non è consenso; flirtare non è consenso; l'assenza di “no” non è consenso; dire di sì sotto pressione non è consenso; accettare un passaggio in macchina non è consenso; aver bevuto o aver fatto uso di sostanze non è consenso; essere incoscienti non è consenso.

Dal latino *consensus*, il con-sentire, il provare insieme le stesse sensazioni. Il consenso deve essere: libero e volontario: dato senza alcuna pressione, minaccia o manipolazione; informato: la persona deve sapere a cosa sta acconsentendo; specifico: il consenso a un atto non implica il consenso a un altro; revocabile: il consenso può essere ritirato in qualsiasi momento, anche se l'atto è già iniziato.

Dalla fine del XX secolo, ed in particolare a seguito del movimento #MeToo, il concetto di consenso è uscito dall'ambito della filosofia, della teoria politica e del diritto per diventare un termine chiave del dibattito pubblico sulla sessualità e sulla parità di genere in ambito legislativo. La Spagna con l'introduzione della legge soprannominata “Sólo sí es sí” (in italiano: “Solo se dico sì è sì”) – ossia la Ley Orgánica 10/2022 (Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 2022) –, entrata in vigore nell'ottobre 2022, ha rivoluzionato l'approccio alla

¹ Facciamo qui riferimento ai dati raccolti nella Campagna #IoLoChiedo, che si basano, tra l'altro, su quelli riportati nel rapporto internazionale sui diritti umani 2024-2025 (Amnesty International Italia, s.d., 2025).

violenza sessuale ponendo il consenso esplicito al centro e identificando qualsiasi atto sessuale senza il consenso chiaro, libero e volontario della persona quale aggressione sessuale. La Germania in tal senso è stata pioniera con l'introduzione già nel 2016 del principio "No significa No" – all'interno della riforma del § 177 del Strafgesetzbuch, il Codice Penale (Bundesrepublik Deutschland, 2016) –, che rispetto al "Sólo sí es sí" spagnolo pone l'accento sul dissenso esplicitamente espresso o chiaramente riconoscibile, piuttosto che sulla necessità di un consenso attivo e affermativo. Il principio tedesco ha ampliato la definizione di stupro e violenza sessuale per includere i casi in cui la vittima, pur non opponendo resistenza fisica per paura o shock, abbia espresso chiaramente il suo dissenso (verbale o non verbale) o si trovasse in uno stato di vulnerabilità tale da non poter esprimere la propria volontà. Dopo la Germania, è stata la Svezia ad adottare il consenso affermativo, nel 2018: il capitolo 6 del Codice Penale svedese (Brottsbalken) afferma chiaramente che il sesso senza consenso è stupro, non essendo necessario che la vittima abbia dimostrato resistenza o il verificarsi di minacce o violenza (Sveriges Riksdag, 1962/700, cap. 6; Holmberg, 2025). In Europa altri Paesi, oltre a Spagna e Svezia, hanno adottato la legislazione "Sólo sí es sí" o consenso affermativo: Irlanda (2017), Grecia (2019), Danimarca (2020), Slovenia (2021), Belgio (2022), Finlandia (2023), Norvegia (2024). Di recente, un altro paese che si sta avviando verso una legislazione basata sul consenso verso il modello "sí significa sí" è la Francia, che nell'aprile 2025 ha approvato una modifica che introduce la nozione di "consenso" nella definizione di stupro e aggressione sessuale. La legge specifica che il consenso deve essere "libero e informato, specifico, preventivo e revocabile" e che non può essere dedotto dal silenzio o dalla mancata reazione (RFI, 2025).

In Italia? L'Italia sicuramente ha fatto passi da gigante grazie alle battaglie femministe e a donne straordinarie che hanno avuto il coraggio di dire "no"; ricordiamo Franca Viola, Maria Rosa Vitale, Girolama Benenati. La legislazione italiana sulla violenza sessuale, un tempo collocata tra i delitti contro la moralità pubblica e il buon costume, attualmente si fonda sul concetto di costrizione o di violenza/minaccia, come stabilito dalla Legge 15 febbraio 1996 n. 66 *Norme contro la violenza sessuale* (Italia, 1996), che ha modificato il Codice Penale. Ancora troppo spesso si aspetta solo di vedere il graffio o il livido sul corpo della vittima. Nel mito dello stupro, infatti, il dissenso è dato da grida, pianti, spinte, insomma dalla messa in atto di una lotta con tutte le forze contro un'altra persona.

Sul tema del consenso, dal 2020 Amnesty International sta portando avanti una campagna internazionale – tradotta in Italia come #IoLochiedo (Amnesty International Italia, s.d.) – perché le legislazioni dei Paesi si adeguino alle norme internazionali, stipulate con la già citata convenzione di Istanbul del 2011, affinché ogni atto sessuale senza consenso sia considerato stupro.

Il consenso è termine oggi sicuramente sentito, utilizzato nel diritto, nella bioetica e nella pratica medica, nel linguaggio politico – quanti consensi informati abbiamo firmato durante la pandemia.

Possiamo dire che al "consenso" ci si arriva, è una conquista, una tappa che fa parte dello sviluppo cognitivo ed emotivo, che si deve apprendere fin da piccoli e rinnovare durante la crescita, perché è un processo continuo e dinamico fra due persone. Il consenso è molto di più dell'assenza di un "no". È la possibilità di un sì vero, è la presenza di un agire umano su un altro e insieme.

Il concetto di consenso è quindi centrale per concepire i rapporti interindividuali: rispettare la libertà

dell'altro non è soltanto non arrecargli danno ma rispettare la sua libertà intesa come autodeterminazione, consenso implica l'espressione di due libertà.

Perché è proprio lo statuto di "soggetto libero" una delle condizioni percepite come meno comprensibili nelle situazioni di violenza, da cui quell'insieme di incredulità e sconcerto che ritroviamo nelle testimonianze "perché non sono andata via?".

5. Cosa chiedono i ragazzi e le ragazze

Ragazzi e ragazze influenzati dai *media*, dai *social*, dai videogame, dalla pornografia, che modello di bellezza e relazione assumono? I dati dei report periodici forniti dalla Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza (SINPIA) o dalla Società Italiana di Psichiatria (SIP) descrivono i pronto soccorsi dei nostri ospedali con maggiori ricoveri rispetto agli anni passati per disturbi alimentari, disturbi d'ansia, disturbi dell'umore, una peggiore funzione sessuale, autolesionismo.

Secondo l'indagine UNICEF (2021) un quinto dei ragazzi tra 15 e 19 anni soffre di una qualche forma di disagio, questo dato è sintomo di quello che noi adulti abbiamo loro offerto, di un malessere di cui li abbiamo nutriti.

I dati raccolti da Eurispes e Telefono azzurro (2008; 2012) sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza) mostrano un linguaggio violento diffuso: oggi l'insulto pervade l'intimità delle coppie giovanissime sia da parte delle ragazze sia da quella dei ragazzi.

Ragazzi e ragazze spesso crescono in contesti familiari che non insegnano come contenere paura, rabbia o eccitazione e, tanto meno, come tollerare le frustrazioni. Per loro spesso può essere difficile tollerare la critica o il rifiuto e riconoscere e accettare la propria vulnerabilità.

La violenza può nascere con lo scopo di proteggere il Sé da un rifiuto percepito da parte dell'altro. L'adolescente vuole difendere, con la condotta violenta e deviante, la sua stessa autostima e trovare così rassicurazione. L'adolescente vuole conferma della sua identità nello sguardo dell'altro, in particolare le ragazze: se avvengono ferite narcisistiche, sono a poco a poco spinte ad adottare unicamente la prospettiva di un osservatore esterno sul loro sé fisico, al punto da arrivare a vedere sé stesse principalmente come un oggetto guardato e posseduto. E la relazione tra pari diviene totalizzante.

I dati del rapporto internazionale della World Health Organization – Re-

gional Office for Europe (2020) sulla salute e sul benessere degli adolescenti, che riportano i risultati dell'indagine Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2017/2018, collocano le ragazze italiane ancora agli ultimi posti per consapevolezza sulla sessualità. Ne sono prova i blog e i forum dedicati ai teenager. Ne sono prova le domande delle mie studentesse del primo anno della scuola secondaria di secondo grado, che chiedono se masturbazione o mestruazione sia la stessa cosa o se il menarca sia una malattia sessualmente trasmissibile.

Sessismo e sessualizzazione della figura femminile rappresentano fattori di rischio per gli abusi sia fisici che emotivi che avvengono all'interno della coppia, gli aggressori vengono percepiti come meno colpevoli e responsabili delle proprie azioni, effetti che generano un clima di tolleranza verso la violenza, verbale, psicologica, fisica ed emotiva, che ricade sotto il nome di *rape culture*.

Cosa chiedono i giovani? Una risposta potrebbe essere: di essere ascoltati. Forse banale come risposta, ma banale non lo è. Perché è venuta meno la capacità di ascoltare e di saper dialogare con l'altro.

Ascoltare è non avere fretta, è aspettare, desiderare di conoscere e accogliere l'alterità, avvicinarsi all'altro senza etichette, stereotipi, ma accostarsi, comprendere una identità in evoluzione. Ascoltare è essenzialmente essere visti, riconosciuti, desiderati.

Nell'audizione con persone minorenni e adulte per la raccolta di informazioni il più possibile genuine è fondamentale saper ascoltare, la cura della parola e la formulazione di domande aperte, e non suggestive che possano indirizzare la risposta, solo così può emergere la narrazione traumatica autentica della violenza. Questo è utile per le indagini ed evita il rischio di una vittimizzazione secondaria, ovvero il passaggio da vittima a responsabile dell'accaduto.

All'interno di questa cultura dello stupro, l'aumento dei reati contro la persona commessi da minorenni appare causato da queste fragilità interne che né gli stili educativi dei genitori né gli stili educativi della scuola riescono a contenere.

Nel contesto scolastico uno dei principali obiettivi formativi dovrebbe essere quello di aiutare a comprendere i propri stati interni e ad esprimerli nel rispetto delle diversità, del mondo e degli spazi dell'altro, a comprendere il concetto di *privacy* e intimità, a educare al rispetto del corpo dell'altro, al riconoscimento e al rispetto dei suoi sentimenti partendo proprio dall'infanzia, laddove gli stereotipi rispetto al ruolo maschile e al ruolo femminile cominciano a influenzare i pensieri e i comportamenti di bambine e bambini.

Si deve partire o ripartire dal corpo. Perché?

6. Note conclusive: il ruolo dell'empatia

Il corpo rappresenta la modalità con cui esperiamo il mondo, il *medium* attraverso cui conosciamo e ci relazioniamo con l'ambiente circostante, dalla na-

scita fino alla morte. Il nostro corpo, come quello di tutti i mammiferi, è ricoperto di recettori, circa 130 per ogni centimetro quadrato. La pelle quindi, già dagli ultimi periodi della gestazione e dai primissimi momenti di vita, è in grado di veicolare sensazioni positive e piacevoli derivanti dall'interazione con l'esterno.

Educare a questa consapevolezza delle proprie sensazioni, sentimenti e relazioni è la premessa necessaria alla base del consenso. Come affermato dall'UNESCO (2018), se si fornisce ai giovani un'educazione globale alla sessualità e alla equità di genere si rispetta il loro diritto di compiere scelte consapevoli relative alla vita sessuale, sicure e rispettose, libere da coercizioni e violenza. L'UNESCO, in collaborazione con altre agenzie delle Nazioni Unite (UNFPA, UNICEF, UNAIDS, WHO, UN Women), ha ripetutamente affermato che l'"Educazione Sessuale Completa" (Comprehensive Sexuality Education – CSE) è un diritto umano fondamentale e uno strumento essenziale per l'empowerment dei giovani. Nonostante le evidenze dell'*embodied cognition*, sviluppate anche grazie agli studi del gruppo di Parma (Gallese, 2001; Rizzolatti et al., 1996; Gallese et al., 1996; Gallese & Lakoff, 2005), il corpo e il paradigma corporeo incontrano non poche difficoltà a essere riconosciuti in campo educativo.

Questo fa sì che non si eserciti quella caratteristica naturale di propensione verso l'altro che è l'empatia.

L'imitazione perinatale della protrusione della lingua dimostra la presenza dell'innata capacità di rispondere in modo simile al proprio simile. Appena dopo la nascita siamo già di fronte a uno spazio relazionale, il neonato si orienta verso la voce e il viso della madre. Mediante il riconoscimento dell'altro come nostro simile, sentiamo come se fossimo l'altro.

L'empatia come compartecipazione diviene condizione necessaria per arrivare al riconoscimento di quanto provi l'altro. Se noi sentissimo quello che l'altro sente, se noi diventassimo l'altro come lui si vuole, ovvero attraverso la *mimesi*, il ragazzo della storia, all'inizio di questo articolo, pronuncerebbe lui stesso "NO", anticipando qualsiasi risposta verbale e corporea della ragazza e fermando così la sua azione.

Per poter dire "sono io", dobbiamo poter riconoscere un "noi". Un concetto fondamentale in psicologia e filosofia: l'identità personale non si forma nel vuoto, ma è intimamente legata al riconoscimento da parte degli altri, al riconoscimento reciproco nella nostra unicità e complessità – è essenziale. Riconoscere l'altro, fare la mimesi dell'altro e permettere che l'altro ci riconosca, implica una profonda comprensione e compartecipazione che può nutrire e definire l'identità di entrambi.

Riferimenti bibliografici

- AGENCIA ESTATAL BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (2022, 6 settembre). *Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual* [Legge organica 10/2022, del 6 settembre, di garanzia integrale della libertà sessuale]. Boletín Oficial del Estado, n° 215, pp. 124199–124269. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/09/06/10>
- AMNESTY INTERNATIONAL ITALIA. (2025). *Rapporto 2024-2025. La situazione dei diritti umani nel mondo*. Formigine (MO): Infinito. Recuperato il 23 luglio 2025 da https://www.amnesty.ch/it/news/2025/spazio-media-rapporto-annuale-di-amnesty-international-2024-2025/air_2024-2025.pdf
- AMNESTY INTERNATIONAL ITALIA. (s.d.). #IoLoChiedo. Recuperato il 23 luglio 2025 da <https://www.amnesty.it/campagne/iolochiedo/>
- BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND. (2016). *Fünzigstes Gesetz zur Änderung des Strafgesetzbuches – Verbesserung des Schutzes der sexuellen Selbstbestimmung*. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2016 Teil I n. 52, 2460–2463. https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl
- EURISPES & TELEFONO AZZURRO. (2008). *9° Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*. Recuperato il 23 luglio 2025 da <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/9-rapporto-nazionale-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-2008/>
- EURISPES & TELEFONO AZZURRO. (2012). *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Recuperato il 23 luglio 2025 da <https://eurispes.eu/ricerca-rapporto/indagine-conoscitiva-sulla-condizione-dellinfanzia-e-delladolescenza-in-italia-2012/>
- FAGOT, C. L., & HAGAN, A. L. (2016). Parental language input and child gender: A meta-analysis. *Child Development Perspectives*, 10(3), 173-178.
- FARRELL, C., SLAUGHTER, V., THAI, M., & MULVIHILL, A. (2023). How We Talk to Kids: Adults Prefer Different Forms of Language for Children Based on Gender Expression. *Sex Roles*, 89, 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01393-7>
- FRA, EIGE, & EUROSTAT (2024). *EU gender-based violence survey – Key results. Experiences of women in the EU-27*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2839/3648756. Recuperato il 23 luglio 2025 da <https://eige.europa.eu/publications-resources/publications/eu-gender-based-violence-survey-key-results>
- GALLESE, V. (2001). The 'Shared Manifold' Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8 (5-7), 33-50.
- GALLESE, V., & LAKOFF, G. (2005). The Brain's concepts: the role of the Sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3–4), 455–479. <https://doi.org/10.1080/02643290442000310>
- GALLESE, V., FADIGA, L., FOGASSI, L., RIZZOLATTI, G. (1996). Action recognition in the premotor cortex. *Brain*, 119(2), 593-609. <https://doi.org/10.1093/brain/119.2.593>
- HOLMBERG, S. (2025). *Application and consequences of the consent law: Renewed follow-up of the 2018 amendments to Swedish rape legislation* (Brå Report 2025:3). Swedish National Council for Crime Prevention (Brottsförebyggande rådet). https://bra.se/download/18.f3ee57c194d84be4e916238/1744111393667/2025_3_Application%20and%20consequences%20of%20the%20consent%20law.pdf
- ITALIA. (1996, 20 febbraio). *Legge 15 febbraio 1996, n. 66, Norme contro la violenza sessuale*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie generale, n. 42. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1996/02/20/096G0073/sg>
- LANGTON, R. (1993). Speech Acts and Unspeakable Acts. In L. C. Lengbeyer (Ed.), *Feminists readings on moral issues* (pp. 57-71). Cambridge University Press.
- RFI. (2025, April 1). French bill seeks to close consent loopholes in sexual assault law. *Radio France Internationale*. <https://www.rfi.fr/en/france/20250401-french-bill-seeks-to-close-consent-loopholes-in-sexual-assault-law>
- RIZZOLATTI, G., FADIGA, L., GALLESE, V., & FOGASSI, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141. [https://doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- SVERIGES RIKSDAG. (1962:700, con modifiche). *Brottsbalken* [Codice Penale svedese], cap. 6. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/brottsbalk-1962700_sfs-1962-700
- TAM, H., & MA, L. (2023). Parent–Child Play and Language Development in Infancy: The Role of Parental Beliefs, Gender, and Play Styles. *Infant and Child Development*, 32(3).
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On my mind – Promoting, protecting and caring for children's mental health*. Recuperato il 23 luglio 2025 da <https://www.unicef.org/media/114636/file/SOWC-2021-full-report-English.pdf>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION – REGIONAL OFFICE FOR EUROPE. (2020) . *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/332091>

The dancer's performative state: a pedagogical framework for meaningful encounters

Lea Giamattei

Phd student, Accademia Nazionale di Danza di Roma
Conservatorio "Luca Marenzio" di Brescia

ABSTRACT

This essay explores *presence* as a dynamic, relational force central to both artistic and educational practices. Drawing on dialogue with choreographer Stephen Shropshire, it examines the dancer's performative state, characterized by attentiveness, surrender, and shared vulnerability, and its capacity to foster meaningful human encounters. Presence is conceptualized not as self-expression, but as a *state of becoming*: an openness to expression and a readiness to be affected through the relinquishing of ego and ownership. This relinquishment does not diminish agency but rather deepens it. Presence unfolds as a complete immersion in the immediate experience, reflecting an educational posture that prioritizes *care over control, availability over performance, and relationality over authority*. The essay concludes by offering a practical exercise to cultivate presence beyond the dance studio, an embodied pedagogical stance that counters contemporary paradigms of pervasive distraction and disconnection.

KEYWORDS: Presence, Dance, Pedagogy

ABSTRACT

Questo saggio esplora la *presenza* come forza dinamica e relazionale centrale nelle pratiche artistiche e educative. Attraverso il dialogo con il coreografo Stephen Shropshire, viene analizzato lo stato performativo del danzatore, caratterizzato da attenzione, abbandono e vulnerabilità condivisa, e la sua capacità di favorire incontri umani significativi. La presenza non è intesa come espressione di sé, bensì come *stato del divenire*: un'apertura all'espressione e una disponibilità a lasciarsi influenzare, grazie all'abbandono dell'ego e del senso di possesso. Tale rinuncia non riduce la capacità individuale di agire, ma al contrario la approfondisce. La presenza si manifesta come immersione totale nell'esperienza immediata, riflettendo un approccio educativo che privilegia *la cura rispetto al controllo, la disponibilità rispetto alla prestazione e la relazionalità rispetto all'autorità*. Il saggio si conclude proponendo un esercizio pratico volto a coltivare la presenza anche al di fuori dello studio di danza, a

sostegno di una postura pedagogica incarnata, in grado di contrastare i paradigmi contemporanei di distrazione e disconnessione pervasiva.

PAROLE CHIAVE: presenza, danza, pedagogia

1. Introduction

Presence is not a concrete, self-contained property of a subject, but a dynamic unfolding, a continuous movement that produces manners, gestures, and ways of being. Following Jean-Luc Nancy's conceptualization (Pitozzi, 2011), this heightened state of awareness, commonly referred to as *presence*, must be understood not as the manifestation of an essence, but as the coming-into-appearance of existence itself: an atmosphere that touches, surrounds, and reveals itself as an intensity without stable form.

When it is said that certain dancers or actors "have presence", this subtle dynamism is pointed out, a quality that is recognizable, yet nearly impossible to define. It can be named, evoked, sometimes it is even possible to describe its effects; nonetheless, it consistently escapes conceptual closure. This elusive quality resonates with Peggy Phelan's (1993) assertion that "performance's only life is in the present" and that it "becomes itself through disappearance" (p. 146). Presence in this light is not merely a phenomenon to be captured or repeated, but a force that asserts itself in the very act of vanishing; it is not an essence to be preserved, but a momentary unfolding that resists commodification and control – a fleeting encounter that transforms both performer and witness through its transience. This indefinite dimension is not only fundamental to artistic practice, but also to intellectual and educational work, domains in which the ability to engage attentively with others must be constantly generated, rather than assumed, to enable more meaningful human encounters.

The essay draws on insights from a private, in-depth conversation with choreographer Stephen Shropshire¹ to start tracing the contours of the

¹ Stephen Shropshire (Miami, 1972) is a choreographer, curator and dance researcher. He is a graduate of the Juilliard School in New York City, holds a MA from the University of Maastricht, and is currently a doctoral candidate at PhDArts, Leiden University and the Royal Academy of Art in The Hague (KABK).

His work has been performed by companies and in festivals all around the world including, among others, the Hong Kong Ballet, São Paulo Dance Company, New Zealand Dance Company, Danish Dance Theatre, Scapino Ballet Rotterdam, National Dance Company Wales, Holland Dance Festival, Schrit_tmacher Festival Just Dance!, Julidans, Colours International Dance Festival, Nederlandse Dansdagen, Stiftsmusik Stuttgart and the Jacob's Pillow Dance Festival.

Shropshire has received numerous awards and honours for his choreography including, among others, a special honour prize in 2017 from the Dansersfonds '79 for the 'consistent aesthetic harmony' of his work, and a VSCD 'Zwan' in 2018 for *We Are Nowhere Else But Here* as the most outstanding dance performance of the Dutch theatre season. In 2020 Shropshire was the recipient of a 'Fast Forward' international production and research grant from the Dutch Performing Arts Fund.

performative state. His reflections offer a lens for understanding how presence is formed, disrupted, and sustained in choreographic practice and dance performance.

The choice to base the discussion on newly gathered material does not stem from a lack of literature on the subject. On the contrary, presence has been extensively explored across disciplines, including philosophy, performance studies, and pedagogy, and has gained renewed attention with the rise of virtual reality technologies (Felton & Jackson, 2021). However, the richness of content, as well as its fluidity and resistance to univocal or stable definition, call for the conversation to remain open and ongoing. Through Shropshire's lived and continuously evolving experience, we are invited to stay with the question, and observe from an independent standpoint how this elusive but vital quality influences our ways of moving, teaching, and being with one another. As a result, the discussion on presence is never concluded, or boxed by academia, but it is consistently kept alive through the words of who, each day, is deeply immersed in the act of seeking it.

Building on this foundation, the essay ultimately considers pathways that may support a state of 'full presence' in educational and interpersonal contexts as well, encouraging more attentive, meaningful, and transformative human interactions.

2. Getting Out of the Way: Presence, Surrender, and Embodied Attention

One of the greatest threats we face today, increasingly presenting itself as a dominant cultural paradigm, is the condition of "pervasive distraction" (Proietti, 2025, p. 590, my trans.). It risks undermining our capacity for deep attention, reflection, and connection, putting at stake not only our educational integrity but our very human potential. We are continually being drawn to divert our gaze, our senses, our thoughts, and our attention, pulled away from the *here* and *now*. This ongoing displacement fragments our presence, leading to a state of dispersion in which identities tend to fold in on themselves. In this context, presence, understood as the capacity to be fully attuned to oneself and to others, ought to emerge as a key educational priority. Not a fixed trait but a quality requiring continuous refinement, that could serve as the threshold where genuine encounters become possible, encounters in which individuals are more likely to feel understood rather than misinterpreted, and genuinely seen and heard rather than isolated and voiceless.

While other performative arts are widely acknowledged as powerful pedagogical tools, dance is often overlooked. Avoiding specific practices that claim to teach immersion, mastery of dance, even in its most traditional and virtuosic form, is about being in the *now*. Perhaps more than any other art

form, it is a practice fully rooted in the present, as it only really exists in the fleeting instant in which it is performed. This temporal immediacy makes dance a profound site for exploring presence as “what is born, and does not cease being born” (Nancy, 1993, p. 2).

When a particular presence is notable, it feels as if it arises from within the individual, from an internal centre – a vital core – that, once activated, extends outward, shaping the surrounding environment and influencing those within it. This dynamic is especially palpable in the moments before entering the stage. These moments often resemble the stillness at the centre of a storm: a quiet, focused space in which the performer turns inward and calms the senses down, to release them with maximum precision and acuity during showtime.

This inner dimension echoes Pirandello's “punto vivo” (Scaramuzzo, 2010, p. 73), the *vital point*. The instant a person comes into contact with their core of awareness is when they perceive contingency as *truly* contingent. From this realization an impulse arises: the need to relate truthfully with someone other than the self, someone who, in touch with their own living core, is able to listen and understand in the specific moment, thereby affirming the value of each other's identity. It is often in anticipation of such encounters, those we hope will be meaningful, that we feel compelled to connect with something so mysterious as the *punto vivo*, much like a dancer about to perform before an audience. Presence, then, is best understood not as something one *possesses* but, as Lehmann (cited in Fischer-Lichte, 2012) defines it, “an ‘untimely’ process of consciousness – located simultaneously within and without the passage of time” (p. 115). It is an orientation toward the moment, marked by a deliberate sensitivity to one's body, environment, and co-participants. This intentionality does not necessarily imply constant effort, but rather a cultivated readiness to respond, to be affected, and to fully participate in the unfolding of the event, a dimension frequently neglected in educational settings.

S. Shropshire: That's also interesting when we talk about presence, it's about getting out of the way and letting the light in – or what one might call spirit, or God, or art.

That's what dancing is, right? Getting out of the way. When you watch dancers in a club – they're getting out of the way. They can say they're expressing themselves, but no – they're allowing expression to come through. They're making themselves a vessel for spirit.

A dancer is constantly called upon to create space in the body, between joints, muscles, and bones, so that movement can articulate itself freely within the given structure. Building on this idea, it can be seen, as Shropshire observes, that a similar openness is required for the dancer to truly reach the audience. During performance, dancers visibly allow a certain light to pass through them,

becoming conduits through which content flows outward, rather than static containers of meaning. This light, whether named spirit, God, or art, appears to be almost received by the body, particularly when the dancer moves from controlling or possessing expression to becoming available to it.

This shift in the performer's experience, from control to surrender, closely resembles what Kierkegaard (2016) describes, in the context of what he labelled *true Christian experience*, as “infinite resignation” (p. 55, my trans.): a spiritual act of letting go in order to attain a deeper, more eternal truth, peace, and reconciliation. The human act of surrendering to presence, of releasing ego and ownership, does not diminish agency but deepens it, transforming the individual into a vessel through which the ineffable may become visible. Far from being a gesture of weakness, what Kierkegaard (2016) describes as the willingness to relinquish the temporal in order to receive something of the eternal is, in fact, a movement of profound human courage. Similarly, in the context of learning, surrendering pride is not an act of self-erasure, but one of radical openness. Both teacher and student risk vulnerability by engaging in a relationship that is not grounded in authority or control, but in the possibility of making learning a shared, sacred, and transformative experience.

In this sense, dancing itself ceases to be the transmission of a predetermined and personal message, and becomes the experience of being touched by a movement that is larger, wilder, and freer than the self. When Shropshire says that presence is about “getting out of the way”, he invites us to reconsider movement not as an act of will, but as one of surrender, a surrender that demands the courage to step back and resist the impulse to conform.

This form of renunciation can be seen in dancers in clubs who, loose, raw, and unconcerned with performance, are not expressing themselves in the conventional sense of constructing or delivering a message, but are responding to rhythm, vibration, and forces moving through them. Rather than performing identity, they allow movement to find them and to use them as mediums for expression. It is in this surrender to something larger that Shropshire locates the essence of presence. As he says, “Yes, it's *ecstasy*. The meaning of art is to push us out of the moment. To be able to step outside and see, as if for the first time”.

The use of the term “ecstasy” is particularly interesting. From the Greek *ekstasis* (ek, “out” and stasis, “stand”), it means “to stand outside oneself” (Encyclopædia Britannica, n.d.). In Christian mysticism, ecstasy is described as a foretaste of heaven, a moment in which the soul, freed from sensory limitations, experiences perfect union with the divine. In this context, the word *ecstasy* empowers the idea of art as a relentless negotiation between inner and outer realms, and of the act of living as a constant battle between being an accumulative or a subtractive experience.

On the profound demands of negotiation that life, and especially love, place upon the individual, reflects Rainer Maria Rilke (1904). In *Letters to a Young*

Poet, he writes, “In the same measure in which we begin to test life as individuals, these great Things will come to meet us, the individuals, with greater intimacy” (p. 25). Such encounters – whether with love, art, or presence – are not merely expressions of personality, but verges where the individual meets what is vast, unknown, and deeply formative. It is in these moments that genuine learning and poetic teaching occur. Just as love is not an experience to be possessed but a task that reshapes the individual, so too presence is not something to display, but to endure for the promise it holds of something greater.

3. Virtuosity of the Soul: Form, Ethics, and Relational Presence

The performer who learns to bear presence, like the lover who accepts love as both “burden and apprenticeship” (Rilke, 1904, p. 25), begins to relate to it not through mastery, but through devotion and vulnerability. In this sense, Shropshire’s understanding of presence begins to align with the notion of virtuosity. As he explains: “It is this idea of disturbance, rupture, or ecstasy, which I would also call virtuosity. To me, that is what virtuosity is: the ability to be”. Understood as a mode of being, virtuosity is not a fixed attribute, but a capacity that unfolds over time through relation and action. Even in moments of stillness, it implies an inner movement. True virtuosity is not defined by technical perfection or intellectual prowess, but by a deep sensitivity to the moment and an authentic commitment that grounds the performer in the immediacy of experience. Yet even when conceived as openness, virtuosity does not dismiss *form*. On the contrary, Shropshire’s work redefines artistic excellence not as dominance over form, but as an intimate engagement with it. He reimagines the role of shape, that from a constraint turns into a poetic and generative tool – a creative *choreographic technology*. As he puts it: “The expression came out of the form, not out of me trying to impose a feeling”.

Other authors have conceptualized form along these lines. On August 16, 1797, Goethe (1849) wrote to Schiller about the sense of “sentimentality” he experienced in response to symbolic objects, an emotional reaction he assumed could only arise through poetic encounters. For him, this sentimentality ceased to be “despicable” as soon as it was grounded in something tangible and accessible to human experience. More recently, Costa has argued that poetry involves recognizing our own reflection in symbols, objects, and forms, becoming aware of a certain shared vitality through which these elements transform into expressions of our own inner movement seeking shape (Piazza, 2018). Idea of which Rilke (cited in Piazza, 2018) offers a poetic rendering as he writes, “Dance the orange! [...] be the chaste peel” (pp. 41-42, my trans.). In this line, he urges the maidens to become part of the world, to merge with form and beauty, embracing the deeply human impulse to inscribe oneself into the world in order to truly sense it.

While feelings may be fugacious and self-referential, shape can endure. Form provides a resilient architecture, capable of supporting the delicate and unpredictable work of artistic presence, both on stage and in classrooms. Technical discipline, such as the careful choice of words or movements made by the “auctores, those thinkers [...] capable of grasping the human and communicating, so to *make grow*” (Ducci, 2021, p. 67, my trans.), is thus redefined not as a gesture of control, but as one of care. Form becomes then a structure spacious enough to accommodate presence, resilient enough to sustain acts of world-making, and concrete enough to anchor meaningful human encounters as lasting signals.

S. Shropshire: What we know from the studio is that when we think about an *arabesque* 90 degrees, and we aim, we put our attention towards the attempt, and things move, we feel the earth is shattered from that, and we all feel it, but nothing is in the room.
So, what are we doing? We are world-making.

Form can also generate collective experiences and trigger a shared sense of impact. In dance, for instance, the *arabesque* is not simply a shape or a three-dimensional outline, it is an intention, a reaching, a joint act of attention that expands space beyond its physical borders. In this light, each pose becomes a vessel for presence, and the studio a site for dancers not to simply refine technique but to actively co-create meaning through their disciplined engagement with form.

This dynamic relationship between structure and meaning is explored by Pirandello (2003), who, through his character Vitangelo Moscarda, argues that “we can only know what we can give form to” (p. 778, my trans.). Accordingly, understanding does not precede form but is made possible through it, positioning knowledge not as an abstract or detached process, but as an act of bringing reality into being. Human reality, particularly in its most contingent and intimate expressions, is shaped not by appearance but by moments of genuine being, where meaningful relationships are forged. Pirandello locates the spiritual dimension of human existence precisely in this capacity to give shape to experience (Scaramuzzo, 2010). He believes to find a powerful expression of that in the work of certain authors who, driven by profound spiritual urgency, cannot accept any figure, narrative, or landscape that is not imbued with a distinct sense of life and universal meaning.

This dynamic interplay between structure and spirit, precision and presence, lies at the heart of Shropshire’s choreographic philosophy – a practice continually negotiating tension between tradition and contemporaneity.

S. Shropshire: The virtuosity that is out of time, is the gift and the significance of choreography. It creates harmony. It creates a sense of singing together, of thinking together/thinking forward together. That is a materialization of joy. Not joy in the sense of “Oh, I’m happy” but joy in the sense of what Suzan² would call, I think, spirituality, and what I think you’re calling presence, is to me this space of coming together.

Virtuosity can be understood as technical brilliance grounded in full attunement. In the dance studio, repetition is not aimed at achieving perfection, but at sharpening perception, uncovering clarity, and allowing movement to shift from mere execution to honest exploration. When dancers engage in this embodied inquiry collectively, presence emerges as a shared phenomenon, a “body-in-common that creates powerful effects of self-transcendence” (Yarrow, 1997, p. 65). Connection in movement becomes perceptible even without physical contact, for example through subtle shifts in timing, such as when one body gently yields to allow another to be met. To ‘think in movement’ is to engage not through language but through heightened, mutual attentiveness. Meaning arises from human presence in motion, an experience that resonates with audiences and holds the capacity to transform and reconfigure atmospheres.

Manning (2009) further deepens this understanding by asserting that “movement is not something the body does. Movement is what the body is” (p. 6). For Manning, movement is relational and ontogenetic: it precedes subject-object distinctions and serves as the condition for both perception and thought. This philosophy affirms that thinking and being unfold through motion, further grounding Shropshire’s understanding of virtuosity as the capacity to be fully and ethically present within relational forms.

In this context, choreography creates a temporary yet impactful space where moving together gives form to an alternative sociality, one in which each action resonates beyond the individual and contributes to a larger, evolving whole. Here, joy arises not from spectacle but from the act of co-creating something alive and responsive. Thus, presence is never neutral; it carries ethical and political implications in how individuals engage with one another in shared spaces. To be present is to assume responsibility not only for one’s own awareness and behaviour, but also for the effects these have on others. It is a practice of care and accountability that quietly resists the extractive dynamics that often underpin both artistic labour and educational environments. When presence is embraced as a shared condition that refuses corruption, mutual recognition and respectful coexistence emerge as foundational values.

² Suzan Tunca (Rottweil, 1975) is responsible for the dance research activities at ICKamsterdam, the artistic research curriculum for dancers at CODARTS, and a member of DASresearch THIRD.

4. Exercising Presence: From the Dance Studio to Classrooms

Teaching, like dancing, is a continuous act of harmonization that requires attentive listening, sensitive responsiveness, and an openness to the ever-emerging dynamics of each interaction. From this perspective, *focused presence* should be cultivated equally by artists, educators, and students. Its practice does not rely on technical proficiency in dance, but rather on a willingness to engage with the space within and around the body. Consequently, it can be meaningfully integrated into diverse contexts and adapted to meet the needs of learners – from primary school to higher education and beyond.

This understanding is informed by my dual background as both performer and researcher. Trained at Codarts Hogeschool voor de Kunsten and the National Dance Academy of Rome, I have performed extensively worldwide, including in works by choreographer Stephen Shropshire, which allowed me to experience firsthand how presence moves and comes into being. Currently pursuing a Ph.D. in the field of dance, I draw on the intersection of practice and theory – a characteristic approach of artistic research – by proposing a practical experience. This exercise aims to develop awareness of self, space, and others, engaging with the embodied logic upon which dancers build their craft.

Participants are firstly invited to close their eyes and direct their attention inward. Without starting movement, they are guided to observe how the breath organizes itself within the body, subtly animating it, while identifying and releasing areas of tension, and sensing the latent potential for movement within stillness.

From this grounded state, participants open their eyes and begin to engage with their surroundings. The task is not to scan the space *functionally*, for instance, identifying exits or noting obstacles, but to look *thoughtfully*. Whether familiar or unfamiliar, the environment becomes a site for discovery: observing the play of light, the textures, the irregularities, and the affective atmosphere of the space. When a particular object entices curiosity, the invitation is to remain with it, to dwell in its presence. Through this extended gaze, the boundary between self and object begins to soften. The body starts to resonate with the item’s condition, what it means to hang, to lean, or to weather time.

This deepened attention is then extended towards another person. Participants observe the other carefully, attending to the specific qualities of their body, its posture and connotations. Eventually, gazes meet, placing both individuals in the vulnerable space of simultaneously seeing and being seen, hanging at the Rilke’s ‘verge’: the threshold between self and other where the possibility for transformation emerges.

From this shared awareness, movement begins, not as a reaction to the other, but as the natural unfolding of participants’ relational synergy. Without assigned roles of leaders and followers, each gesture is shaped by mutual sensitivity, and generates a space in which the boundary between individual

expression and collective experience becomes fluid. Here, movement transcends the expression of ego and becomes the embodiment of meaningful encounter. The result is not choreography in the traditional sense, but a responsive, co-created dialogue articulated through motion.

This exercise is just one among many others that, far from being esoteric, are commonly found in dance studios, where dancers daily cultivate their attentiveness prior to rehearsal, performance, or choreographic processes. While such practices are naturally central to artistic education, their integration into general schooling has followed a more complex trajectory.

Historically, dance began to gain recognition as a pedagogical tool at the beginning of the twentieth century, coinciding with the rise of modern dance (Gardner, 2011). This development was especially notable in the United States and later in England, largely due to the influence of Rudolf Laban and his followers, who relocated from Germany. Nevertheless, within most educational institutions, dance has been kept as a form of physical or vocational training rather than a legitimate intellectual discipline within the broader humanities.

This framing has contributed to the ongoing marginalization of dance in learning environments, a sidelining that remains evident today. For example, when organizing movement workshops in schools, facilitators are often advised to avoid labelling them as 'dance' classes. Since the term tends to be met with scepticism, such sessions may in fact alienate participants or fail to engage educators. This cultural undervaluation of dance is particularly striking in school settings, that are predominantly sedentary spaces, where even students' leisure activities frequently involve passive engagement with screens; all conditions that further reinforce patterns of physical immobility, now widely recognized as detrimental to deep learning and cognitive development (Petrigna et al., 2022).

Drawing on awareness practices from contemporary dance, educators can embody alternative pedagogical principles, prioritizing *care over control*, *availability over performance*, and *relationality over authority*. They may begin to see themselves not merely as transmitters of hard knowledge but as vessels through which authentic learning unfolds (Rodgers & Raider-Roth, 2006). This reorientation allows both teachers and students to participate in classroom dynamics, not as isolated individuals, but as co-creators, in an evolving process of inquiry and becoming. Cultivating attentiveness to self and others, and embodied awareness as foundation for interaction, prepares learners not only to acquire knowledge but also to inhabit the world with greater responsibility. The integration of techniques that promote an enhanced state of presence within educational environments supports the formation of adults who are more in harmony with the complexities of coexistence, and better equipped to contribute to a thoughtful, ethical, and socially cohesive future society.

5. Conclusions

Grounded in dialogue with choreographer Stephen Shropshire and informed by philosophical and poetic insights, this essay has argued that presence is neither a fixed trait nor an innate endowment, but rather an embodied practice shaped by attentiveness, surrender, and interaction.

Presence was first introduced as a *dynamic unfolding* of existence. Challenging its conception as a stable or self-contained quality, it emerged as a relational force that manifests primarily through encounter and plays a central role in the construction of meaning. Consequently, the performative state was explored as one of vulnerability, in which dancers do not impose meaning but allow it to emerge through them, mirroring an educational posture where the teacher becomes a conduit for learning rather than a source of unilateral authority.

In this context, virtuosity was reimagined as the ability to be fully present, no longer to be defined by technical perfection, but by an intimate, ethical engagement with others and with form. Form itself, whether in dance or education, was reframed not as a limitation, but as a generative technology that enables meaningful expression and co-creation.

Finally, these ideas were grounded in practice, through an exercise derived from contemporary dance training. This practice, accessible regardless of prior dancing experience, supports individuals in developing a heightened state of attentiveness that counters feelings of isolation or misrecognition across diverse settings.

Throughout the discussion, presence has emerged as a powerful stance able to challenge dominant paradigms of artistic labour and educational authority, privileging mutual appreciation, openness, and shared responsibility. In a world increasingly shaped by distraction and disconnection, it offers not just a pedagogical framework, but a radical invitation to teach, learn, and relate with one another with greater humanity.

References

- DUCCI, E. (2021). *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*. Roma: Anicia
- ENCYCLOPEDIA BRITANNICA (s.d.). *Ecstasy (religion)*. Retrieved May 22, 2025, from <https://www.britannica.com/topic/ecstasy-religion>
- FELTON, W.M., & JACKSON, R.E. (2021). Presence: A Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1921368>
- FISCHER-LICHTE, E. (2012). Appearing as embodied mind – defining a weak, a strong and a radical concept of presence. In G. Giannachi, N. Kaye, & M. Shanks, *Archaeologies of Presence* (pp. 93-109). London and New York: Routledge.
- GARDNER, S. M. (2011). Practising Research, Researching Practice: Thinking Through Contemporary Dance. *Cultural Studies Review*, 18(1). <https://doi.org/10.5130/csr.v18i1.1635>
- KIERKEGAARD, S. (2016). *Timore e tremore* (F. Fortini & K. Montanari Guldbrandsen, Trans.). Milano: Mondadori.
- MANNING, E. (2009). *Relationscapes: Movement, Art, Philosophy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NANCY, J. L. (1993). *The birth to presence* (B. Holmes et. al., Trans.). Redwood City: Stanford University Press.
- PHELAN, P. (1993). *Unmarked: The Politics of Performance*. New York: Routledge.
- PETRIGNA, L., THOMAS, E., BRUSA, J., RIZZO, C., SCARDINA, G., GALASSI, C., LO VERDE, N., CARAMAZZA, G., & BELLAFIORE, M. (2022). Does Learning Through Movement Improve Academic Performance in Primary Schoolchildren? A Systematic Review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- PIAZZA, L. (2018). *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*. Corazzano: Titivillus.
- PIRANDELLO, L. (2003). Uno, nessuno e centomila. In G. Macchia, *Tutti i romanzi*, vol. II, XI ed. Milano: Mondadori.
- PITTOZZI, E. (2011). On Presence. *Culture teatrali, studi, interventi e scritture sullo spettacolo*, 21.
- PROIETTI, E. (2025). Leggere (con gioia) per scrivere il futuro: Una questione di presenza. In A. Gramigna, G. Gola, & A.M. Marcelli (Eds.), *Progettare futuri possibili. Pluralismo dei paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 589-597). Lecce: Pensa MultiMedia.
- RILKE, R. M. (1904). *Letters to a young poet* (S. Mitchell, Trans.; R. Souldard Jr., Ed.). Portland: Scriptor Press.
- RODGERS, C. R., & RAIDER-ROTH, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, 12(3), 265–287. <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- SCARAMUZZO, G. (2010). *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello*. Roma: Anicia.
- SCHILLER, F., & GOETHE, J.W. (1845). *Correspondence between Schiller and Goethe: from 1794 to 1805* (G.H. Calvert, Trans.). New York-London: Wiley and Putnam. Retrieved May 22, 2025, from https://archive.org/stream/correspondencebe01schi/correspondencebe01schi_djvu.txt
- YARROW, R. (1997). *Presence and Pre-Expressivity*. Amsterdam: Harwood Academic.

Autori e autrici

Antonacci Francesca è professoressa ordinaria e docente di Pedagogia del gioco e di Pedagogia dei linguaggi artistici presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università di Milano-Bicocca, dove coordina il Corso di Laurea Magistrale in Linguaggi artistici per la formazione, il Laboratorio di ricerca PEPALab e il gruppo di ricerca Puer ludens. Si occupa di immaginazione, linguaggi artistici e in particolare arti performative, gioco in tutte le età della vita e di modelli di innovazione scolastica. Le ultime pubblicazioni per FrancoAngeli: *Puer ludens. Poetica e politica del gioco*, 2025; *Le arti dell’educare* (con Veronica Berni, 2024), *Poetiche del gioco* (con Giulia Schiavone, 2021).

Bartoletti Laura, laureata in filosofia a indirizzo pedagogico, diplomata nel 2001 presso il Laboratorio di Teatro Corporeo e di Parola “Le Trasformazioni di Pictor” e nel 2014 presso il “Master in Pedagogia dell’Espressione” dell’Università Roma Tre, da anni è impegnata professionalmente presso L’Albero della Vita Onlus e da sempre si dedica a integrare metodologie espressive e linguaggi artistici in azioni sociali volte a favorire processi di consapevolezza, partecipazione e cambiamento. È una delle fondatrici dell’Associazione Centro di Pedagogia dell’Espressione “L’Arca nel Bosco”, di cui è presidentessa.

Boano Giovanni è laureato in Economia e diplomato nel 2016 presso il Master in Pedagogia dell’Espressione a Roma Tre. È Cultore della Materia in Teorie Moderne dell’Educazione e Pedagogia dell’Espressione presso il dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. Nel 2006 ha fondato Hic et Nunc, società di coaching e formazione esperienziale e lavora con le persone, in qualità di coach, formatore e consulente, all’interno di aziende italiane e multinazionali, progettando e conducendo workshop con la Pedagogia dell’Espressione, l’arte contemporanea, la musica, la scrittura e il teatro.

England Jenny is a researcher in the department of Rural Health Sciences at the University of the Highlands and Islands, Scotland. Her cross-disciplinary work explores the intersections of music education, well-being, and empathy, with a particular focus on the role of music and embodied movement in dementia care.

Geat Marina è professoressa ordinaria di Letteratura francese. Accanto alla sua attività di Docente nel Dipartimento e nel Dottorato di Scienze della

Formazione dell'Università di Roma Tre, la sua attività di ricerca si rivolge principalmente alla letteratura del XIX e XX secolo, con numerosi articoli e volumi anche a livello internazionale. Tra le sue ultime pubblicazioni in Italia: *Simenon e Fellini: corrispondenzalcorrispondenze*, Roma, Anicia, 2018; *Albert Camus. Alla ricerca di un nuovo umanesimo* (a cura di, con Marco Giosi), Roma Tre Press, 2024; Rachilde, *La torre d'amore* (a cura di) Roma, Croce, 2024.

Giamattei Lea, laureata presso la Codarts Hogeschool voor de Kunsten di Rotterdam e l'Accademia Nazionale di Danza di Roma, ha lavorato per compagnie di danza di fama internazionale e oggi affianca alla sua carriera di danzatrice quella di docente di tecnica della danza contemporanea e di ricercatrice. È Cultrice della Materia in Teorie Moderne dell'Educazione e Pedagogia dell'Espressione presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove collabora con il MimesisLab. Attualmente è impegnata in una ricerca dottorale sul teatro integrato e sulle pratiche performative di inclusione, presso l'Accademia Nazionale di Danza di Roma e il Conservatorio "Luca Marenzio" di Brescia.

Madrussan Elena è professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne dell'Università di Torino. I suoi ambiti di studio e ricerca riguardano prevalentemente le teorie dell'educazione e l'ermeneutica dei processi formativi, la formazione della personalità, la relazione educativa, i rapporti tra educazione e letteratura e l'educazione informale. Dirige la Rivista scientifica "Paideutika" (fascia A ANVUR). Tra i volumi più recenti: *Formazione e musica* (2021), *Educazione e inquietudine* (2017), *Briciole di pedagogia* (2012).

Mancino Emanuela insegna Filosofia dell'educazione e Pedagogia della comunicazione presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ha ideato il Laboratorio di Filosofia e Pedagogia del Cinema e il gruppo di ricerca Trame Educative, che dirige, insieme alla Scuola di Autobiografia presso la Casa della Cultura di Milano. È direttrice scientifica, dal 2024, del percorso Graphin-Società di Pedagogia e Didattica della scrittura. È parte del Comitato culturale della Casa della Cultura di Milano. Ha creato e dirige la Scuola di Sguardo, Bellezza e Scrittura presso il Convento dei Cappuccini di Monterosso. È membro del Comitato etico della Fondazione Veronesi. Autrice di numerosi articoli e saggi, tra gli ultimi: *Lì, dove ci incontriamo. Appunti per una pedagogia dell'imprevisto* (2020); *Guardare* (Cittadella, 2020); *Il filo nascosto. Gli abiti come parole del nostro discorso col mondo* (Angeli, 2021). *I passi delle donne* (2021, Progetti per Comunicare); *Educazione e neoliberalismi. Pratiche per una comune umanità* (Metis, 2022, con M. Rizzo); *Capi delicati* (2024, Progetti per comunicare).

Massullo Chiara, pedagogista e PhD, è assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove collabora alla ricerca artistico-educativa del MimesisLab e della Compagnia di arti sceniche "Roma Tre Mimesis". Si occupa principalmente di filosofia dell'educazione, epistemologia della complessità, pedagogia dell'espressione ed educazione estetica e sesso-affettiva. Tra le ultime pubblicazioni: *Il paradigma poetico per un'educazione alla sessualità che favorisca la qualità dell'espressione, della comprensione e della relazione* (saggio in volume, a cura di A. Gramigna, G. Gola, A.M. Marcelli; Pensa Multimedia, 2025), *Essere accesi per cambiare il mondo. L'educazione poetica come via per intensificare la presenza nel tempo della grande distrazione* (con E. Proietti, in *Scenario*, 18,1), *La poetica complessa di Edgar Morin. Eros Poesia Educazione* (2025, Roma TrE-Press).

Muscillo Elisa, PhD, è psicologa clinica e giuridica, psicoterapeuta. Laureata in Psicologia Clinica (LUMSA), si specializza prima in Psicologia Clinica (La Sapienza) e poi in Psichiatria Forense dell'età evolutiva (La Sapienza), consegue dottorato di ricerca internazionale in Scienze dell'Educazione (Roma-Tre), diventa Consulente Tecnica per la Procura della Repubblica presso il Tribunale di Roma, Latina, Tivoli, Velletri, in particolare è esperta in ascolto giudiziario (172/12 art.351 comma 1 ter) per reati di violenza, abuso, maltrattamento, svolge consulenze tecniche in materia di idoneità a rendere testimonianza e perizie sulla capacità di intendere e volere e pericolosità sociale. Tiene docenze presso il master universitario in Criminologia (LUMSA) e presso il master universitario in Pedagogia dell'espressione (Università RomaTre). Abilitata in Scienze Umane per l'insegnamento nella scuola secondaria di secondo grado. Autrice di pubblicazioni internazionali e ospite a convegni in materia di psicologia giuridica e scienze dell'educazione.

Proietti Elisabetta, laureata in Lettere classiche all'Università degli Studi di Perugia e diplomata presso il "Master in Pedagogia dell'Espressione" dell'Università Roma Tre, è giornalista professionista e editor. È membro del MimesisLab – Laboratorio di Pedagogia dell'espressione, Cultrice della Materia in Teorie Moderne dell'Educazione e Pedagogia dell'Espressione presso l'Università Roma Tre e membro del comitato editoriale della collana "Educazione poetica" di Roma TrE-Press. Tra i filoni della sua ricerca artistico-educativa vi sono l'educazione alla giustizia sociale e la promozione della letteratura e della lettura ad alta voce come pratica civica e relazionale, ambito nel quale svolge progetti di formazione e laboratori in diversi contesti anche scolastici. Autrice di pubblicazioni internazionali e ospite a convegni sulla materia. Come giornalista si occupa di cultura e temi sociali collaborando con diverse testate.

Scaramuzzo Gilberto è professore ordinario presso l'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Teorie moderne dell'educazione e Pedagogia dell'espressione. È docente di Pedagogia presso l'Accademia Nazionale di Danza. È direttore artistico di Roma Tre Mimesis, la Compagnia di Arti sceniche del Dipartimento di Scienze della Formazione, e responsabile scientifico del MimesisLab. È stato visiting scholar e visiting professor all'Università di Valencia e all'università di Cambridge. È membro della Philosophy of Education Society of Great Britain. Tra le sue pubblicazioni, per i tipi di Anicia: *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di riflessione inattuale* (2010); *Educazione poetica. Dalla Poetica di Aristotele alla poetica dell'educare* (2013); *Stanze di Eros. Un progetto di educazione poetica alla sessualità* (2023); *L'insegnante come l'artista. L'attualità della bellezza nell'opera di chi insegna* (2024).

Tinelli Valentina, dirigente di comunità infantili, si occupa della creazione e dell'animazione di laboratori ludici, espressivi e didattici per bambini e adulti di tutte le fasce di età dal 2001. È attrice, formatrice teatrale specializzata nel metodo mimico di Orazio Costa e Clown terapeuta. Ha portato avanti la ricerca sull'espressività in ambito pedagogico attraverso la costruzione di laboratori sulla Pedagogia dell'Espressione nelle scuole di ogni ordine e grado e con gruppi di docenti e adulti, in Italia e all'estero. È una delle fondatrici del Centro di Pedagogia dell'Espressione "L'Arca nel Bosco".