

SOMMARIO

Anno LIX, n. 234, Gennaio-Marzo 2025

<i>Il perché di una scelta</i>	5
Articoli	
- <i>I condizionamenti ideologici e l'università,</i> di Giovanni Genovesi	7
- <i>La scuola di Valditara tra classismo e dogmatismo,</i> di Luciana Bellatalla	23
- <i>La rilevanza della poetica nell'educativo,</i> di Gilberto Scaramuzzo	35
- <i>Donne e Grande guerra Alcune considerazioni di fondo</i> <i>attorno al caso italiano,</i> di Piergiovanni Genovesi	49
- <i>Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti</i> <i>dell'Archivio Storico del Ministero dell'Africa Italiana,</i> di Domenico Elia	63
- <i>Education and teacher training in the Victorian era.</i> <i>Matthew Arnold, intellectual and school inspector,</i> di Andrea Bignardi	81
Notizie, recensioni e segnalazioni	97
C. Augias, <i>Il disagio della libertà</i> (G. Genovesi), C. Batini, S. Ghezzani, <i>L'archivio di zia Marietta</i> , (A.M. Di Pascale), S. Campagna, <i>Plasmare</i> <i>le coscienze. Cinema e infanzia nell'Italia fascista (1923-1943)</i> (L. Bellatalla), S. Lentini, <i>L'istruzione a Catania dall'Unità all'età</i> <i>giolittiana. Mappa ragionata</i> (L. Bellatalla), S. Oliviero, <i>Una scuola</i> <i>democratica per una società democratica</i> Vol. I, <i>La scuola media unica</i> <i>nelle pagine di "Scuola e città"</i> (L. Bellatalla)	
Collaboratori	117

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall’ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

La rilevanza della poetica nell'educativo

Gilberto Scaramuzzo

Il saggio, utilizzando un approccio ermeneutico filosofico-educativo, propone come debba essere inteso l'aggettivo "poetico" in ambito educativo. Per giustificare questa proposta torna a rileggere pagine di Platone e di Aristotele ricercando in quella riflessione antica una rivelazione circa i nessi tra paideia, mimesis e poetica. Quindi tenta un approfondimento fenomenologico della mimesis, che viene riconosciuta come fondamento dell'agire poetico umano, attraverso l'osservazione del gioco spontaneo dei bambini. Applica poi quanto rinvenuto nella ricerca fenomenologica per la comprensione dell'agire poetico all'interno della dinamica docente/discente. Si conclude con alcune brevi immagini di come l'attenzione alla dimensione poetica nell'educativo potrebbe contribuire al benessere umano.

The essay, using a hermeneutic philosophical-educational approach, proposes how the adjective "poetic" should be understood in an educational context. To justify this proposal, it revisits the works of Plato and Aristotle, seeking in their ancient reflections a revelation about the connections between paideia, mimesis, and poetics. It then attempts a phenomenological deepening of mimesis, recognizing it as the foundation of human poetic action, through the observation of children's spontaneous play. The insights gained from this phenomenological investigation are then applied to understanding poetic action within the teacher-student dynamic. The essay concludes with some brief depictions of how attention to the poetic dimension in education could contribute to human flourishing.

Parole chiave: educazione poetica, mimesis, paideia, insegnamento-apprendimento, embodiment

Keywords: poetic education, mimesis, paideia, teaching-learning process, embodiment

1. Premessa: che cosa è "poetica" nell'educativo?

Circoscrivere il senso in cui debba essere inteso il termine *poetica* in ambito educativo non è difficile. Lo si può fare, infatti, in maniera semplice profittando dell'autorevolezza degli autori che hanno primamente posto in essere un nesso tra poetica e educazione. Questo nesso si realizza attraverso un terzo termine: *mimesis*.

È poetico in ambito educativo tutto ciò che si fonda su *mimesis*. O, se si preferisce, si può ribaltare l'affermazione: *mimesis* è fondamento di ogni fare poetico in ambito educativo.

Il legame tra paideia, *mimesis* e poetica nasce in Grecia ben oltre due millenni fa: lo ritroviamo, infatti, ben stagliato e problematizzato in Platone e Aristotele.

La riflessione sulla correlazione tra paideia e *mimesis* grandeggia nella *Repubblica* di Platone e impegna l'autore in ben tre dei dieci libri che costituiscono l'intero corpus dell'Opera. In particolare, nel terzo e nel decimo libro la riflessione su *mimesis* occupa la metà di ciascuno dei libri.

Nella *Repubblica* si trova anche una definizione molto nitida di cosa sia *mimesis*: attraverso l'esplicitazione che Platone fa del verbo *mimeisthai* (fare *mimesis*). *Mimeisthai* è *rendersi simile nella voce e/o nel gesto a qualcuno*¹, ma, proseguendo nella lettura, si estende questo significato anche al rendersi simile a *qualcosa*² e, se si prosegue ancora, si scopre che il rendersi simile indicato dal verbo si realizza in un essere umano anche in assenza sia di movimento sia di suono³. Possiamo, dunque, affermare, in maniera sintetica, che *fare mimesis* per Platone è un *rendersi simile all'altro* da noi, che però, in virtù dell'atto stesso della *mimesis*, cessa di essere tale. Cioè, come sarà più chiaro nel prosieguo di questa riflessione, realizzando la *mimesis* di qualcuno o di qualcosa, io, in una qualche misura, *divento* quel qualcuno e quel qualcosa, che, quindi, cessa, così, di essere *altro* da me.

E la *mimesis* è quella che primamente realizzano i poeti e gli aedi, che hanno un ruolo fondamentale nell'educazione greca, quando danno vita, sia attraverso la scrittura sia attraverso l'oralità, a un personaggio⁴. Questi artisti – seguendo quanto affermato da Platone – realizzano le loro *mimesis*, sia scritte sia agite in forma performativa, senza preoccuparsi di essere filosofi. Per questi autori/poeti quel che è importante è fare bene la *mimesis* e non fare la *mimesis* del bene: movimento – quest'ultimo – che per Platone è fondamentale se si vuole creare buona paideia, cioè buon nutrimento per le anime dei cittadini; e, perciò, la *mimesis* fatta da chi non è anche filosofo va bandita dallo stato ideale che Platone sta tratteggiando nella *Repubblica*; e con essa vanno banditi

¹ Cfr. Platone, *Repubblica*, 393c.

² Cfr. *Ivi*, 396b-397a.

³ Cfr. *Ivi*, 401b-c.

⁴ Su questi temi è sempre proficuo rileggere le riflessioni di Havelock e Ong (cfr. E.A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Roma-Bari, Laterza, 1973; W.J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino, 2014).

anche i poeti che ne sono gli artefici⁵. I cittadini, infatti, che non posseggono il *farmaco* che potrebbe metterli al sicuro dagli effetti negativi della *mimesis*⁶, si ritroverebbero male educati senza che ne abbiano una vera coscienza.

La *mimesis*, legata in una relazione altamente problematica con la buona *paideia*, esordisce, così, nella storia dell'educazione occidentale con Platone, e esordisce come qualcosa che merita di essere bandito per la sua perniciosità. Ma, in verità, attraverso la sua acuta e sorprendente intuizione – che la *mimesis* modella l'interiorità umana⁷ – sono state poste da Platone le basi per riconoscere tutta la rilevanza educativa di questo dinamismo umano e umanante (o disumanante). Il nesso fondamentale tra *paideia* e *mimesis* è stato, così, tracciato in maniera indelebile e tutta la problematicità sviluppata da Platone verrà presto *risolta* da Aristotele nella *Poetica*. In questa opera viene ribadito come tutto l'agire poetico sia un agire mimesico, ma la *mimesis* è da Aristotele riconosciuta come nucleo positivo dell'apprendere e del comprendere umano. Attraverso la *mimesis*, infatti, per Aristotele l'essere umano fin dall'infanzia apprende e comprende; e apprende e comprende perché contempla i *mimemi* (i prodotti dell'agire mimesico) realizzati da altri esseri umani. Tra questi mimemi ci sono le opere d'arte, e queste, perfino quando trattano di temi o di azioni che nella vita reale sarebbero, a giusta ragione, considerati orribili, sono in grado di produrre un'azione benefica⁸.

Quindi l'apprendere e il comprendere umano – il *manthanein* – è *essenzialmente* legato al rendersi simile, e al creare e al riconoscere somiglianze.

2. Fenomenologia della mimesis

Per capire meglio cosa sia *mimesis* propongo di osservarla dove essa si rende evidente: nel giocare dei bambini. Questa mia non è proposta originale, ma è in accordo con quanto formulato da Aristotele nella *Poetica*. Aristotele, infatti, fa riferimento proprio ai bambini quando vuole

⁵ Per una riflessione approfondita e articolata su questi snodi rimando a G. Scaramuzzo, *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia, 2010.

⁶ Cfr. Platone, *Repubblica*, 595b.

⁷ Cfr. *Ivi*, 395d.

⁸ Per tutto quanto affermato qui in merito alla *Poetica* si rimanda alla densa pagina: Aristotele, *Poetica*, 1448b.

sviluppare il suo ragionamento riguardo alle cause naturali che sono alla base della creazione poetica umana⁹. L'originalità che qui propongo consisterà, però, nell'approfondire il *fenomeno* della *mimesis* umana per cercarne le implicazioni ontologiche. E, per scandagliare nel migliore dei modi il *fenomeno-mimesis*, mi sembra utile operare proprio laddove la *mimesis* si manifesta più intensa e pura: nel giocare spontaneo dei bambini e delle bambine, appunto.

Propongo, dunque, di provare a immaginare una bambina che gioca a *rendersi simile*, per esempio, a un serpente. Ma prima di analizzare fenomenologicamente questa specifica *mimesis*, vorrei iniziare a rilevare alcune caratteristiche generali del gioco mimesico. La prima caratteristica di questo gioco è che nessuno lo deve insegnare. Nessun adulto deve, infatti, recarsi da un bambino o da una bambina per spiegargli che esiste un gioco a cui si potrebbe giocare e che consiste nel rendersi simile a qualcuno o a qualcosa – nel nostro esempio a un serpente –. I bambini e le bambine sanno giocare a questo gioco naturalmente; e ciò rende questo specifico gioco non assimilabile a nessun altro gioco che invece deve, in qualche modo, essere insegnato, anche quando si tratti di un gioco molto semplice, come ad esempio *nascondino* o *rubabandiera* o *uno due tre stella*... E poiché, oltre che al serpente, la bambina potrebbe rendersi simile alla mamma, all'Uomo Ragno, a un dinosauro o a qualunque altro ente reale, fantastico o fantasticato, una ulteriore caratteristica generale di questo gioco consiste nel fatto che ogni bambina, o bambino, con i limiti della propria corporeità, in qualche modo trascesi dalla sua immaginazione, può giocare a rendersi simile a qualunque ente desideri, purché si tratti di un ente che in qualche modo sia stato incontrato o immaginato dalla bambina, così che ella abbia una qualche cognizione di che cosa esso sia.

Una ulteriore considerazione, sempre di carattere generale, è quella che concerne la qualità del coinvolgimento personale dei bambini e delle bambine mentre realizzano questo gioco. Una qualità di coinvolgimento che può essere sintetizzata nel fatto che il bambino o la bambina dica "io" mentre realizza la *mimesis*. La bambina sente, infatti, il proprio esserci così coinvolto nel gioco da affermare "io sono...", e difende questa affermazione da ogni tentativo di chi opera per metterla in dubbio: "No, tu non sei un serpente, sei Francesca!". E così la bambina dirà: *io sono* l'aquila, *io sono* la maestra, *io sono* il leone... A volte, in alcune forme dialettali, in alternativa al presente, si usa, quando ci si

⁹ Cfr. Aristotele, *Poetica*, 1448b.

accinge a giocare con altri, il verbo essere all'imperfetto: “facciamo che io ero...”; “si fa che si era...” ma una volta impostato il gioco si passa certamente all'indicativo presente, e si rivendica la propria *identità* nel caso in cui qualcuno osasse avanzare qualche dubbio.

Da queste tre prime considerazioni di carattere generale si possono sviluppare alcune riflessioni di carattere ontologico.

Il fatto che, potenzialmente, un essere umano possa realizzare la *mimesis* di qualunque realtà rendendosi simile a essa (realizzazione a cui si affianca – come abbiamo appena visto – il fatto di poter dire “io sono” di qualunque realtà di cui si giochi a fare *mimesis*) evidenzia un'*intensità* eccezionale nella qualità dell'*esserci* umano rispetto all'intensità di essere che manifestano tutti gli altri enti che umani non sono. Il potersi rendere simile a qualunque ente (e per questo non si ha bisogno di alcuna conferma della realizzazione di una efficace similitudine, è sufficiente il percepirsi del soggetto come tale, ma forse anche semplicemente l'aver attivato la *dynamis* mimesica verso quel determinato oggetto) manifesta, infatti, un *primato* nell'intensità di essere che caratterizza l'esserci umano. Perché se un essere umano può *essere* un'onda o un serpente non è vero il contrario, e questo vale per qualunque ente percepito, o creato attraverso l'immaginazione o la fantasia¹⁰, dall'essere umano. L'essere umano può essere mimesicamente qualunque cosa, come dimostrano i bambini e le bambine che giocano a fare la *mimesis*. A questo proposito Orazio Costa, il grande maestro del teatro italiano, parla di natura *proteiforme* o *proteità*¹¹ dell'essere umano e della *mimesis* come epifenomeno, quasi come fronda di un grande albero, di questa natura¹².

Questo fatto apre a una ulteriore considerazione: che quello che l'essere umano manifesta con questo agire (sia attuale sia potenziale) è una fratellanza e una sorellanza con ogni ente. Una fratellanza e una sorellanza che deve, inoltre, essere estremamente intima se possiamo giungere come umani fino al poter affermare “io sono...” di una qualunque

¹⁰ Ricordiamo che Pirandello, attraverso il personaggio de *Il padre*, nei “Sei personaggi in cerca d'autore”, afferma che: “la natura si serve da strumento della fantasia umana per proseguire, più alta, la sua opera di creazione” (L. Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*, In L. Pirandello, *Maschere nude Vol. 2*, Milano, Mondadori, 2001, p. 681).

¹¹ Con esplicito riferimento alla figura mitologica di Proteo, divinità che aveva il potere di mutare forma.

¹² Cfr. O. Costa, *Parlando del metodo mimico*, Roma, Dino Audino, 2022, p. 36.

realtà che abbiamo conosciuto, o che abbiamo creato con l'immaginazione o la fantasia, e a cui, attraverso il gioco, ora aderiamo manifestandola analogicamente. Ancora da un punto di vista ontologico, questo fatto sembra manifestare una *partecipazione* all'essere che accomuna tutti gli enti; una *manifestazione* che si realizza nel mondo in virtù delle qualità dell'esserci umano: come dicevamo prima, dell'*intensità* di questo suo esserci. Dal punto di vista esistenziale questa fratellanza e sorellanza, che si rende manifesta nell'intimità del nostro esserci e che si esperisce vitalmente, vitalmente dovrebbe poter anche aprire, grazie al ripetersi di questo gioco mimesico, a un agire etico che sia congruente con questo sentimento esperito di fratellanza e di sorellanza.

La *mimesis*, così come l'abbiamo descritta, partendo dall'osservazione di bambine e bambini immaginati a praticarla, viene a manifestarsi, dunque, come una *apertura* in cui l'altro da noi possa volersi in noi come noi per se stesso lo vogliamo, un'apertura che viene a manifestarsi attraverso una conformazione del nostro esserci che assume le caratteristiche percepite dal soggetto come costitutive dell'ente di cui si fa *mimesis*. In fondo, nella *mimesis* offriamo volontariamente – attraverso un gioco che appartiene alla nostra natura – il nostro esserci affinché l'altro da noi attraverso di noi affermi la sua presenza e le sue caratteristiche essenziali: l'*universale* di quello specifico ente. E mentre affermiamo in maniera originale l'universale dell'altro, affermiamo anche noi stessi attuando quel che è proprio alla nostra natura proteiforme. Costa ritiene che proprio nel carattere deponente del verbo scelto da Platone – *mimeomai* – è insita questa realtà del trasformarsi rimanendo se stessi e, anche, realizzando se stessi invero la nostra natura proteiforme. Ma cosa si debba intendere con quanto appena affermato lo si potrà approfondire con più efficacia lasciando lo sguardo di carattere più generale che sin qui abbiamo utilizzato e tornando all'immagine da cui eravamo partiti.

Per andare avanti nella nostra riflessione, infatti, sarà bene ora riprendere l'esempio specifico che abbiamo proposto in apertura: una bambina che realizza la *mimesis* di un serpente. Non importa qui veramente *come* la bambina realizzerà effettivamente la sua *mimesis*, l'aspetto che ella assumerà: ci interessa, invece, di penetrare nel dinamismo creativo e di esplorarne le caratteristiche. Cioè qui non guarderemo al *gioco* della bambina come se questo fosse un fatto di rappresentazione quasi teatrale, e, perciò, pensando a come un ipotetico pubblico potrebbe percepire la rappresentazione realizzata della bambina.

Ci interessa il dinamismo che la bambina realizza in sé quando è mossa dal semplice intento di *giocare per sé* e non di giocare per qualcuno che la osserva. E andiamo, dunque, a osservare quella *mimesis* che è *causa sui* e non una *mimesis* che ha, in qualche modo, un suo essere necessitata da una causa esterna al suo dinamismo naturale e alla volontà del bambino o della bambina di manifestarla per sé stessa.

Quindi torniamo alla bambina che *gioca a essere*, utilizzando il proprio corpo, simile a un serpente. Anche se non abbiamo davanti questa bambina, credo che tutti e tutte noi possiamo facilmente immaginarla tornando alla nostra infanzia o semplicemente osservando ora bambini o bambine che giocano. Io, oltre a queste possibilità di immaginare e di osservare, ho anche avuto l'opportunità di sperimentare per alcuni decenni la *mimesis* sia in ambito *solamente* educativo sia in ambito artistico-educativo, e quindi di poter vedere in azione una moltitudine di persone delle più diverse età e nei più diversi contesti: dai bambini della scuola dell'infanzia, dunque, fino alle studentesse e agli studenti dell'Accademia nazionale di danza, o alle persone anziane affette da demenza. Per mantenere più semplice il nostro discorso propongo di pensare ai bambini e alle bambine tra i tre e i sei anni di età, e che ancora non siano stati troppo condizionati da un sistema educativo che *ostacoli* l'agire mimesico naturale. Questa ultima precisazione, relativa ai condizionamenti delle istituzioni educative, si rende necessaria perché a partire dalla scuola dell'infanzia, ma a volte anche già in asilo nido, si opera per combattere e inibire la *mimesis* corporea naturale dei bambini e delle bambine, incastrandone i corpi per ore tra una seggiola e un banco e combattendo ogni desiderio di movimento. La frase: "Stai fermo! Ti ho detto di stare fermo!" risuona, infatti, con troppa insistenza e senza bisogno di alcuna giustificazione pedagogica in molti luoghi dell'educativo. Dunque, se a un bambino o a una bambina dell'età che abbiamo indicato e ancora non troppo gravata da una educazione colpevole, perché ignara della rilevanza della *mimesis*, è capitato di aver visto un serpente, o nella realtà (anche soltanto quella di uno zoo), o attraverso video o immagini, ma anche cartoni animati, sarà perfettamente in grado di realizzare questa *mimesis*: la *mimesis* di un serpente, appunto. Ebbene, bambine e bambini alla richiesta (richiesta che per un bambino o una bambina di questa età risulterà chiarissima) di provare a diventare un serpente, realizzeranno – a meno che non abbiano avuto esperienza soltanto di una specifica razza – la *mimesis* di quel che è *universale* in tutti i serpenti che hanno conosciuto. Per essere più chiari,

non realizzeranno con il proprio corpo quello che è proprio soltanto di un cobra, o di un pitone o di un serpente a sonagli (se hanno conosciuto serpenti appartenenti a queste tre specie sapranno esprimere e effettivamente esprimeranno quello che permane in tutti gli esemplari superando le specifiche differenze). Se dico “serpente”, i bambini e le bambine sapranno quindi realizzare immediatamente un certo movimento che coglie quello che fa serpente un serpente, per cui, per esempio non si metteranno a quattro zampe ma tenderanno a strusciare il corpo in terra o a fare altri movimenti che sono tipici di un serpente e non di un cane. E se anche scegliessimo una specifica razza di serpenti, ammesso che questa sia conosciuta, cioè nell’ipotesi che qualche esemplare di quella specie sia stato visto, ad esempio alla richiesta di fare “un cobra”, i bambini e le bambine non realizzeranno uno specifico cobra (a meno che non gli si mostri un esemplare specifico di cui fare la *mimesis*) ma quello che rende il cobra un cobra, quello che permane in ogni esemplare di cobra di cui hanno avuto esperienza, quindi ancora l’universale del cobra e non quel singolo cobra particolare.

Altro si potrebbe osservare se, invece di proporre la *mimesis* di un ente che non è presente ai sensi nel momento in cui si realizza il gioco, si proponesse la *mimesis* di qualcosa che è attualmente presente. Per facilitare l’immedesimazione del lettore, proporrò qui di cambiare la situazione da immaginare. Dunque, abbandoniamo ora l’esempio del serpente e immaginiamo un gruppo di persone sedute tutte attorno allo stesso fuoco. E immaginiamo ancora di chiedere a queste persone di realizzare con le proprie mani e braccia la *mimesis* di quel fuoco che hanno tutti davanti, ebbene nessuno muoverebbe le mani in modo uguale a un altro. E otterremmo un risultato analogo anche se mostrassimo a tutte e tutti uno stesso filmato che riprende un fuoco, o anche soltanto una immagine statica del fuoco a cui ispirarsi per una *mimesis* con le mani: ciascuno realizzerebbe con le proprie mani e braccia una *mimesis* diversa (seppure con evidenti somiglianze) da quella dell’altro. Ho provato questa esperienza in moltissimi contesti, i più diversi, e non soltanto con bambini e bambine: negli archivi del MimesisLab, il Laboratorio di Pedagogia dell’espressione del Dipartimento di Scienze della formazione dell’università Roma Tre, sono presenti una serie di video che documentano queste sperimentazioni. In essi si possono vedere persone, di età e provenienze diverse, realizzare la *mimesis* di elementi naturali mostrati in un video guardato dalla stessa angolazione e

distanza: nessuno fa esattamente i movimenti dell'altro. Anche se avessimo tutta l'umanità a disposizione per questo esperimento potremmo legittimamente aspettarci di verificare un simile esito. Si rende evidente, così, quanto l'agire mimesico sia nelle sue intimità più radicali non un prodotto culturale, quanto piuttosto quello che consente a ciascuno e a ciascuna di *assimilare* (come il linguaggio ci parli è qui evidente) una cultura, e in primo luogo la propria cultura di origine. Certamente poi la cultura assimilata mimesicamente influenzerà lo stesso agire mimesico successivo, ma è soltanto grazie a *mimesis* che possiamo primamente apprendere e comprendere qualunque cosa, per poi fare di quanto appreso la materia di ogni futura azione libera e creativa. La *mimesis* si afferma così come fondamento ontologico dell'agire poetico umano.

3. *La poetica nei luoghi in cui operano le persone che agiscono l'educativo*

Dopo questa veloce incursione nella fenomenologia della *mimesis*, risulterà, io credo, più pregno di significato il tornare alla definizione di *poetica* in ambito educativo da cui siamo partiti. Si tratterà di utilizzarla ora per riflettere sull'agire poetico che si realizza nei luoghi dell'educativo grazie a quelle persone attraverso le quali l'educativo diventa vita. Prima di farlo, vorrei invitare all'accortezza di considerare tutto quanto letto sinora riguardo *mimesis* nei bambini e nelle bambine come *movimento* che può avvenire a qualunque età e anche senza una cotale attivazione corporea. Si sono privilegiate esemplificazioni corporee perché esse consentono il palesarsi del dinamismo interiore che può così rendersi leggibile e analizzabile. Una volta capite le caratteristiche del movimento mimesico, che sono del corpo come anche dell'anima, queste stesse caratteristiche possiamo immaginarle nei movimenti di un'interiorità che si impegni, nelle profondità che le appartengono, a giocare all'essere simile all'altro da sé ri-conoscendo-lo e ri-conoscendo-si attraverso il singolare processo che abbiamo poco sopra tratteggiato.

Mi sembra appropriato, dopo questa premessa, indagare sotto questa prospettiva il luogo della scuola e l'agire dell'insegnante.

Partirei da alcune domande che mirano dritto al cuore della questione: un insegnante può essere poetico? E se sì, alla luce di quanto

abbiamo sin qui rilevato, che cosa si può intendere con questa espressione? E, ancora, e più *praticamente*: che rilevanza potrebbe avere per i suoi studenti e le sue studentesse il suo essere poetico?

Rimanendo fedeli alla definizione da cui siamo partiti e declinandola ora per l'insegnante, si può facilmente affermare che un insegnante può certamente essere poetico. E che questi sarà proprio colei, o colui, che *intenzionalmente* pone la *mimesis* a fondamento della sua azione educativo/didattica. Per far risuonare questa affermazione nel medio del vivere propongo di guardare all'agire dell'insegnante in classe attraverso la qualità del suo relazionarsi. Mantenendo questa prospettiva è facile notare che l'agire di un insegnante può essere scandito attraverso la modalità del suo relazionarsi a due distinte realtà: la prima concerne quel che deve insegnare: la sua disciplina, ma anche ogni singolo argomento di lezione; la seconda: le allieve e gli allievi a cui deve insegnare. Un insegnante è poetico nella misura in cui pone *mimesis* a fondamento di ciascuna di queste due relazioni essenziali per il suo operare in classe. Dunque, è poetico quell'insegnante che opera (gioca) per rendersi simile a quel che vuole insegnare, e che si impegna (gioca) a rendersi simile agli studenti e alle studentesse a cui vuole insegnare.

Proviamo ad approfondire dapprima le implicazioni dell'essere poetico dell'insegnante in quanto capace di rendersi simile a quello che insegna.

Rendersi simile a quello che si insegna vuol dire esperirlo vitalmente nell'attualità dell'insegnamento in classe, e manifestare adeguatamente questo esperire interiore: vivere quel che si vuole insegnare sentendolo vivere dentro di sé e trovare le forme per esprimere questo incontro vitale in modo che esso risulti *coglibile* al massimo grado dai destinatari dell'insegnamento.

E così si può vivere una poesia rendendosi simile interiormente alle metafore che la compongono, fino anche alle singole parole che, come insegna Platone nel "Cratilo", sono anche esse *mimesis*¹³. Questo procedimento mimesico finalizzato al vivere quello che si insegna costituisce, peraltro, il cuore del metodo mimico ideato da Orazio Costa per la formazione degli attori. Costa riteneva che attraverso una lunga frequentazione delle parole di un autore/poeta fosse possibile avvicinare

¹³ Per approfondire questo tema rimando a: G. Scaramuzzo, *Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico educativa di pagine del Cratilo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2012, n. 2, pp. 7-20.

la *temperie* in cui l'autore ha creato l'opera¹⁴. Quando un autore crea un'opera si trova in una ricchezza vitale, in uno stato d'animo complesso, che Costa chiama *temperie*. Ebbene noi non possiamo conoscere direttamente la *temperie* in cui un autore viveva mentre *faceva* la sua opera, ma abbiamo le parole che egli o ella ha trovato in quella *temperie*. Dunque, con un procedimento a ritroso, e per via di *mimesis*, è possibile tentare una risalita fino all'origine, poiché, in qualche modo, essa deve essere presente nei segni oggettivi (per la poesia si tratterà di parole, ma se l'opera oggetto di insegnamento fosse un quadro, una scultura, una musica, o altro ancora, i segni sarebbero di altra natura ma non per questo meno espliciti) che costituiscono l'opera: essi devono, infatti, contenere, nelle profondità intime, il *sapore* della *temperie* in cui sono nati.

Ma non diversamente si può vivere una formula matematica o fisica, cioè comprenderla fino a *sentirla vivere* dentro di sé e quindi esprimere questa qualità di incontro interiore: come *coglimento* di quella realtà realizzato con un procedimento intimamente analogico che va oltre una comprensione puramente logico-razionale. E così è facile immaginare un insegnante che si impegni a rivivere in sé il movimento del pensiero di un filosofo, fino al tendere, per quanto remoto possa essere, al poter sentire in sé quel movimento come se fosse il proprio.

Io credo che un insegnante poetico, un insegnante cioè che sappia rendersi simile a quello che insegna, a giusta ragione possa sperare di far vivere in chi lo ascolta qualcosa di simile, di analogo, a quel che è vivo in sé. Anche perché, come ci ha primamente insegnato Aristotele, l'apprendere e il comprendere sono fenomeni mimesici. Per cui, quel che è vivo in un insegnante, se questi sa anche esprimerlo, è possibile che viva in maniera analoga anche nei suoi studenti e nelle sue studentesse. A questo proposito Edda Ducci parla propriamente di contagio vitale¹⁵. E chiunque abbia avuto la ventura di incontrare un insegnante poetico sa quanto questi abbia influito su quelle che sono anche nell'oggi le sue passioni. Ma per approfondire questa categoria del contagio penso sia bene ora guardare anche all'altra dimensione del relazionarsi dell'insegnante, che abbiamo prima indicato.

Guardiamo ora, dunque, all'insegnante poetico come colui, o colei, che si impegna nel rendersi simile ai suoi studenti e alle sue studentesse.

¹⁴ Cfr. O. Costa, *Op. cit.*; L. Piazza, *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*, Pisa, Titivillus, 2018.

¹⁵ Cfr. E. Ducci, *Essere e comunicare*, Roma, Anicia 2002, p. 102.

Osserviamo subito che questo esserci per l'altro deve affrontare la complessità di dover essere indirizzato a ciascun membro della classe. Nella misura in cui un insegnante potrà, infatti, rendersi simile a ciascuna delle persone che compongono la classe potrà capirne i bisogni, che hanno in ciascuno e in ciascuna le loro specifiche peculiarità (e così le specifiche difficoltà) fino all'intendere quel che realmente, nell'attualità della lezione, sta venendo appreso da ogni singolo membro della classe¹⁶. Questo fino all'utopia di poter scegliere il proprio modo di comunicare dentro il sentimento dei suoi studenti e delle sue studentesse, modulando e rimodulando il suo dire e il suo sentire fino a farlo arrivare, in un qualche modo efficace, a tutti e a tutte.

Quanto le insegnanti e gli insegnanti non vengano formati a quanto appena descritto è del tutto evidente. I percorsi di formazione dei docenti procedono in larga misura ignorando i movimenti poetici della natura umana. Tanto che lo stesso concetto di *mimesis*, così fondamentale per l'apprendere e per il comprendere umano, viene trascurato a favore di una idea di trasmissione del sapere che si sostanzia in passaggi di nozioni veicolati a livello razionale ma senza reale partecipazione interiore: quest'ultima non è, infatti, richiesta né ai docenti né agli studenti. Ed è proprio l'ignoranza della *fondamentalità* della dimensione poetica della natura umana alla base di un certo fallimento dell'istituzione scolastica. Ed è facile immaginare come questo fallimento potrà aggravarsi con gli sviluppi di una tecnologia che sarà sempre più presente nel mondo dell'educativo e che sarà capace di fare molte cose in ambito didattico: quasi tutte quelle cose che appaiono necessarie, pur restando inevitabilmente incapace di *vivere* quello che insegna; impossibilitata in ciò proprio dal non possesso di quella natura poetica che caratterizza la nostra umanità. L'intelligenza artificiale sarà (lo è già), infatti, capace sì di *imitare* qualunque cosa dell'agire umano ma non di compiere l'atto creativo esistenziale della creatura umana costituito dalla *mimesis*.

Allontanandoci dal mondo della scuola ma estendendo la nostra riflessione in tutti quei campi in cui gli esseri umani agiscono per gli altri

¹⁶ Naturalmente per fare questo in maniera scientifica esistono le verifiche, e le proposte degli studiosi del settore sono molteplici e propriamente giustificate. Qui il riferimento è a quel *sentire* che avviene nell'aula nel momento in cui si esercita attualmente la dinamica dell'insegnamento-apprendimento; dinamica che, se monitorata consapevolmente dal docente, avrà una significativa ricaduta su ogni verifica di apprendimento futura.

esseri umani si può avvertire quanto un agire poetico esteso farebbe bene all'essere umano come singolo e come membro di una convivenza.

Basti qui, a titolo di esempio, pensare, anche soltanto per un momento, al bene che procura a un paziente l'avere un medico poetico, un medico, cioè, in grado di non guardare soltanto ai sintomi ma anche a come i sintomi vivano nella persona che gli sta di fronte, e anche a come le parole che userà agiranno nel paziente. Pensiamo quanto il rapporto medico-paziente potrebbe guadagnare da una tensione *mimesica* messa in atto dal medico.

Mi piace qui notare che il termine che utilizziamo di più nel linguaggio comune (ma anche in quello specialistico) per indicare questo movimento dell'uno verso il sentimento dell'altro sia "empatia". Ritenendo questa essenziale in molti (tutti?) i luoghi del nostro vivere. Dimenticando però la radice naturale del movimento empatico, che è *mimesis*. Per questo un'educazione che ignori la dimensione poetica nell'essere umano rende estremamente faticoso l'essere empatici da adulti. Mentre l'umanità potrebbe giovare moltissimo della presenza di economisti poetici, di legislatori poetici... di persone in grado di vivere in sé l'altro da sé e di farsi orientare da questo sentimento per costruire il proprio agire professionale e sociale.

Bibliografia

- Aristotele. *Poetica*, ed. a cura di Diego Lanza, Milano, BUR Rizzoli, 1993.
- Costa O., *Parlando del metodo mimico*, a cura di A. Niccolini, Roma, Dino Audino, 2022.
- Ducci E., *Essere e comunicare*, Roma, Anicia 2002,
- Havelock, E.C., *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Roma-Bari, Laterza, 1973.
- Ong W.J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Piazza L., *L'acrobata dello spirito. I quaderni inediti di Orazio Costa*, Pisa, Titi-villus, 2018.
- Pirandello L., *Sei personaggi in cerca d'autore*, in L. Pirandello, *Maschere nude* (Vol. 2), Milano, Mondadori, 2001, pp. 651-758.
- Platone, *Repubblica*, ed. a cura di M. Vegetti, Milano, BUR Rizzoli, 2007.
- Scaramuzza G., *Paideia Mimeisis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma, Anicia, 2010.
- Scaramuzza G., *Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico educativa di pagine del Cratilo*, in "Educazione. Giornale di pedagogia critica", 2012, n. 2, pp. 7-20.